

Sprenger, Ulrich

Zurückhaltung am falschen Platz! Eine Dokumentation

Hansel, Toni [Hrsg.]: PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 53-105



Quellenangabe/ Reference:

Sprenger, Ulrich: Zurückhaltung am falschen Platz! Eine Dokumentation - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 53-105 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34847 - DOI: 10.25656/01:3484

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-34847>

<https://doi.org/10.25656/01:3484>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

PISA – UND DIE FOLGEN?

Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien
in der Schule

Toni Hansel (Hg.)



Centaurus Verlag
Herbolzheim 2003

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-8255-0466-2

ISSN 1616-7414

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2003

Umschlaggestaltung: DTP-Studio, Antje Walter, Hinterzarten
Satz: Vorlage des Herausgebers
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Disposition

Seite

1	Vorwort	9
---	---------	---

Hans Jürgen Wendel

2	Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere?	13
---	--	----

	Literatur	16
--	-----------	----

Zur schulpädagogischen Signalwirkung von PISA

Toni Hansel

3	PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule – eine Einführung	18
---	--	----

3.1	Hinführung	18
-----	------------	----

3.2	Was will PISA?	20
-----	----------------	----

3.3	Was kann PISA nicht?	22
-----	----------------------	----

3.4	Was folgt aus PISA für die Schule? Welches sind die Wirkungen von Leistungsvergleichsstudien für das Bildungssystem?	25
-----	--	----

3.5	Literatur	28
-----	-----------	----

Ewald Terhart

4	Was bewirken Leistungsvergleichsstudien in der Schule – und was könnten sie bewirken?	30
---	--	----

4.1	Nach PISA – Eigenarten der Diskussion	30
-----	---------------------------------------	----

4.2	Leistungsvergleiche – und was dann?	37
-----	-------------------------------------	----

4.3	Grundsätzliche strategische Orientierungen: Mit welcher Zielperspektive kann und sollte man auf Systemebene ansetzen?	40
-----	--	----

4.3.1	Doppelte Zielsetzung	40
4.3.2	Bezugssysteme des Beurteilens	41
4.3.3	Ansatzpunkt Schwachstellen	42
4.4	Innerschulische Ansatzpunkte: Was ist im Blick auf die Einzelschule möglich und dringend?	44
4.4.1	Das Lehrpersonal	44
4.4.2	Der Unterricht	45
4.4.3	Das Kollegium	48
4.5	Schlussbemerkung	51

Ulrich Sprenger

5	Zurückhaltung am falschen Platz! Eine Dokumentation	53
5.1	Zusammenfassung	53
5.2	Dokumentation	57
5.2.1	Vorbemerkung	57
5.2.2	Das Projekt „Schulleistung“	58
5.2.3	Das Projekt „Hauptschule“	65
5.2.4	Das Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“	69
5.2.5	Die PISA-Studien des Jahres 2000	79
5.2.6	Schlussbemerkungen	95
5.3	Fragen zum Nachfragen	96
5.4	Fragen an die Bildungspolitik in Parteien und Verbänden	99
5.5	Literatur	100

Hermann Giesecke

6	PISA und der pädagogische Zeitgeist	106
6.1	Fetisch „Modernisierung“	109
6.2	Was ist Unterricht?	111
6.3	Pädagogische Gesinnungsorientierung	114
6.4	Wer soll eine Reform tragen?	117
6.5	Krokodilstränen für die Benachteiligten	121
6.6	Was ist zu tun?	123

Wirkung von PISA auf die aktuelle Bildungspolitik

Karin Wolff

7	Folgerungen der aktuellen Vergleichsstudien für das Bundesland Hessen und seine Bildungspolitik	128
7.1	Qualitätswende in der Bildungspolitik	128
7.2	PISA und die Gefahr der Stellvertreterdiskussionen	130
7.3	Gemeinsame Verantwortung für die Bildung	132
7.3.1	Frühe Förderung	135
7.3.2	Sprachkenntnisse sichern	136
7.3.3	Abbau der sozialen Selektivität	137
7.3.4	Leistung und Anstrengung fördern	139
7.3.5	Lesekompetenz verbessern	140
7.4	Qualitätsvergleiche	141
7.4.1	Qualität durch Verabredung von Standards	143
7.4.2	Die Einhaltung der Standards muss kontrolliert werden	145
7.4.3	Qualität durch Selbstständigkeit	146
7.4.4	Qualität durch Wettbewerb	147
7.5	Ganztagsschule: Die Nicht-Antwort auf PISA	148
7.6	Lehrerinnen und Lehrer: Imagegewinn statt Ansehensverlust	149
7.7	Berufliche Bildung	151

Norbert Frank

8	Qualitätsentwicklung unter dem Einfluss von Schulleistungsuntersuchungen an den allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern	153
	Literatur	166

Günther Portune

9	Vom Umgang mit dem Wort. Einblicke in die Ergebnisse der PISA-Studie aus der Sicht des Freistaates Sachsen	167
9.1	Allgemeine Vorbemerkungen	167
9.2	Zum Bildungsbegriff	168
9.3	Die europäische Dimension des Bildungswesens	169
9.4	PISA und die Leistungsvergleiche	173
9.5	PISA-Ergebnisse	177
9.5.1	Lesekompetenz	177
9.5.2	Mathematische Grundbildung	183
9.5.3	Naturwissenschaftliche Grundbildung	185
9.5.4	Soziale Kontextfaktoren und Kompetenzerwerb	186
9.6	Sächsische Schlussfolgerungen	189
9.7	Anmerkungen	195

Wolfgang Nieke

10	Schulreform: Wie reagiert die Fachpolitik auf bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen?	197
10.1	Vorbemerkung	197
10.2	Reaktionen aus vier institutionellen Kontexten	198
10.2.1	Bundesbildungsministerium	198
10.2.2	Kultusministerkonferenz	201
10.2.3	Einzelne Länder	202
10.2.4	Deutsche Forschungsgemeinschaft	203
10.3	Öffentlicher Diskurs	203
10.4	Konsequenzen für die Schule	205
10.5	Konsequenzen für die Jugendhilfe	208
10.5.1	Bildungsauftrag des Kindergartens	209
10.5.2	Ganztagsschule	211
10.5.3	Elternunterstützung	212
10.6	Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den bisherigen Diskurs und erste Konsequenzen für die Bildungspolitik	212
10.6.1	Bildungspolitik	212
10.6.2	Paradigmenwechsel	213
10.6.3	Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	213
10.6.4	Ausbildung	213
10.7	Literatur	214

Aspekte der Bildungsfinanzierung in PISA

Erich Gundlach

11	Nach dem PISA-Schock: Höhere Bildungsausgaben oder umfassende Bildungsreform?	216
11.1	Der sogenannte PISA-Schock	216
11.2	Bildungsausgaben und Bildungsqualität	218
11.3	Bildungsinstitutionen und Bildungsqualität	225
11.4	Schlussfolgerungen	231
11.5	Literatur	232
11.6	Schaubilder	233

Peter Gutjahr-Löser

12	PISA geht auch an den Universitäten nicht spurlos vorüber	237
-----------	--	------------

Bildungsforschung und Unterricht

Wolfgang Sucharowski

13	Hat der muttersprachliche Unterricht versagt?	256
13.1	Was beunruhigt	256
13.1.1	Die PISA-Studie – eine Negativ-Story	256
13.1.2	Vergleichsarbeiten in Mecklenburg-Vorpommern	259
13.1.3	Ergebnisse in der Zusammenschau	264
13.2	Die Rolle der Fachdidaktik	265
13.2.1	Didaktische Konzepte im Wandel	265
13.2.2	Die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der Fachdidaktik	270
13.3	Literatur	275

Thelma von Freymann

14	Die finnische Schule – ein Modell für Deutschland? Zu den Ursachen der finnischen PISA-Ergebnisse	277
14.1	Finnland im Blickfeld der deutschen PISA-Diskussion	277
14.2	Voraussetzungen des finnischen Schulwesens	281
14.2.1	Geographische und klimatische Verhältnisse	281
14.2.2	Demographie, Sprach- und Religionsgruppen	282
14.2.3	Homogenität und gesellschaftliches Bewusstsein	283
14.3	Das allgemein bildende Schulsystem in Finnland	285
14.3.1	Die Form	285
14.3.2	Der gesellschaftliche Auftrag der finnischen Schule	287
14.3.3	Die Personalausstattung	288
14.3.4	Die Förderung der schwachen Schüler	291
14.3.5	Die intrasystemische Diversifikation	292
14.3.6	Die Fremdsprachen im finnischen Schulsystem	295
14.4	Lehrerbildung und Methodik	296
14.5	Fazit	297
14.6	Anmerkungen	299
14.7	Literatur	301

Cornelia Breitkreuz

15	Schwedische Schulen – mit deutschen Lehreraugen gesehen	302
15.1	Entstehung dieses Berichts	302
15.2	Hospitationsbereich	303
15.3	Organisation und Arbeit im schwedischen Elementarbereich	304
15.3.1	Start ins Leben	304
15.3.2	Die Ausgangslage vor der Einschulung	305
15.3.3	Kurzinformation über die Gliederung des schwedischen Schulsystems	306
15.4	<i>Lägstadiet</i> als prägende Schulstufe	307
15.4.1	Ein Schulvormittag in der <i>Österåsen-skolan</i> (Klassen 1-6) – Ausgewählte Hospitationen	307
15.4.2	Die organisatorischen Rahmenbedingungen am Beispiel der <i>Österåsen</i> -Schule	310
15.4.3	Streiflichter	312
15.5	Und die Arbeitsbedingungen der Lehrer?	315
15.6	Gesichtspunkte für einen Vergleich der Schulsysteme	316

15.7	Schlussfolgerungen: Was kann man von Schweden lernen?	318
15.8	Materialanhang	320

Toni Hansel

16	Über die Ferne der Schulwirkungsforschung zur Unterrichtswirklichkeit	326
16.1	Problemaufriß	326
16.2	Ausgewählte Befunde der empirischen Bildungsforschung in Deutschland bzw. mit deutscher Beteiligung	330
16.3	Werden die Befunde der empirischen Bildungsforschung im Schulalltag wirksam?	336
16.4	Ausblick	346
16.5	Literatur	351
17	Autorenspiegel	353
18	Namenregister	356

5 Zurückhaltung am falschen Platz!

Eine Dokumentation

5.1 Zusammenfassung

Am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) in Berlin werden nicht nur aus den PISA-Studien, sondern auch aus drei früheren, sehr aufwändigen Studien wichtige Forschungsergebnisse trotz ihrer hohen bildungspolitischen Bedeutung zurückgehalten – zum Schaden des deutschen Bildungswesens. Durchgängiger Befund dieser Studien: Leistungsstärkere Schüler erfahren unter den hierzulande vorgegebenen Bedingungen in den leistungsgemischten Lerngruppen von weiterführenden Schulen keine begabungsgerechte Förderung. Wenn zentrale Ergebnisse der ersten beiden dieser vier Studien rechtzeitig und breitenwirksam veröffentlicht worden wären, dann hätte ab 1982 die Geschichte des deutschen Bildungswesens einen erheblich günstigeren Verlauf genommen. Denn eine schulstruktur-bedingte Vernachlässigung leistungsstärkerer Schüler kann sich Deutschland als Industrie-Nation nicht erlauben. Aber noch ist es nicht zu spät: Mit den Ergebnissen dieser Studien kann auch jetzt noch die Schulform-Debatte in Deutschland endlich auf den Boden der Tatsachen gebracht werden. Vor allem aber würde eine Untersuchung der „schulischen Entwicklungsverläufe in

den 5. und 6. Jahrgängen“ sehr viel dazu beitragen, weiteren Schaden abzuwenden. Denn diese beiden Jahrgänge sind in allen bisherigen, bundesländer-übergreifenden Leistungsstudien ausgespart geblieben.

Die erwähnten Studien sind:

Erstens: Das Projekt „Schulleistung“. Dieses erste große Projekt des 1963 gegründeten Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung (MPIB), auch „Gymnasias-ten-Studie“ genannt, war eine umfangreiche Untersuchung, durchgeführt zwischen 1968 und 1970 in den Ländern der alten Bundesrepublik und in West-Berlin, mit etwa 14.000 Gymnasiasten des 7. Jahrgangs.

Eines der wenigen bisher veröffentlichten Ergebnisse zu Fragen der Entwicklung von „Schulleistung“: Berliner und Bremer Gymnasiasten, die erst nach sechs Jahren Grundschule aufs Gymnasium gekommen waren, hatten am Anfang des 7. Jahrgangs in Mathematik und Englisch einen Rückstand von etwa anderthalb Schuljahren gegenüber den Gymnasiasten anderer Bundesländer, die schon nach vier Jahren Grundschule aufs Gymnasium überwechseln konnten.

Das war im Grunde eine vernichtende Prognose für alle Versuche, in der Bundesrepublik die Effektivität des Unterrichtes in den weiterführenden Schulen durch die Einführung von leistungsgemischten Klassen zu verbessern, wie sie an Gesamtschulen und in Orientierungsstufen üblich sind.

Eine Information über diese schulform-bedingten Leistungsunterschiede erfolgte allerdings erst 1991, nach mehr als 20 Jahren, und lediglich in einer Fachzeitschrift. Daher ist die Studie selbst in der Fachwelt kaum bekannt. Eine zusammenfassende, allgemeinverständliche Darstellung der originären Ergebnisse hat es nicht gegeben.

Zweitens: Das Projekte „Hauptschule“. Durch diese Studie des MPIB wurde 1980 unter anderem die im Projekt „Schulleistung“ nachgewiesene Problematik leistungsgemischter Lerngruppen wieder aufgegriffen, und zwar anhand von etwa 200 Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern und anhand von mehr als 700 Unterrichtshospitationen, durchgeführt an fünf Berliner Gesamtschulen. Ergebnis einer Aus-

wertung der fast 200 Lehrer-Interviews: Durch Binnendifferenzierung lassen sich die Probleme leistungsgemischter Lerngruppen nicht bewältigen. Sie *„taugt nicht als Alternative“* zur äußeren Differenzierung in leistungshomogeneren Kursen oder Klassen. Veröffentlicht wurde dieser Befund allerdings erst 1997, nach 17 Jahren, ebenfalls nur in Fachzeitschriften. Er blieb ohne Wirkung. Eine Auswertung der mehr als 700 Unterrichts-Hospitationen ist noch nicht veröffentlicht worden.

Drittens: Das Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“. Die Befunde des Projektes „Schulleistung“ von 1970 hätten mit den Ergebnissen dieses 1991 gestarteten Projektes bestätigt und aktualisiert werden können. Denn hier standen wiederum Daten von Gymnasiasten des 7. Jahrgangs aus Berlin und NRW zur Verfügung, ebenfalls mit Angaben über die Schulleistungen in Mathematik und Englisch. Die Aktualisierung mag stattgefunden haben. Sie ist jedoch nicht veröffentlicht worden.

Die BIJU-Befunde ihrerseits hätten nach den *„Grundregeln der Schuleffizienzforschung“* durch den Vergleich *„vergleichbarer Schüler“* sogar noch weiter präzisiert werden können. Denn es gab aus dieser Studie auch Angaben über *„die kognitiven Grundfähigkeiten“* der Schüler und über ihren *„familiären Hintergrund“*. Das einzige bisher veröffentlichte Ergebnis solcher Vergleiche von Gymnasiasten und *„vergleichbaren“* Gesamtschülern *„mit ähnlichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen“* mit konkreten Angaben: NRW-Gymnasiasten hatten gegenüber gleich begabten, ähnlich situierten NRW-Gesamtschülern am Ende des 10. Jahrgangs etwa in Mathematik *„einen Leistungsvorsprung von mehr als zwei Schuljahren“* („Pädagogik“ 6/1998, S. 17). Damit wurde der niedrigere Förder-Effekt von Gesamtschulen noch sehr viel deutlicher demonstriert als vorher durch das Projekt „Schulleistung“. – „Der für ein breiteres Publikum gedachte Bericht“ über Ergebnisse der BIJU-Studie aus den Jahren 1991 bis 1997 war von Jürgen BAUMERT im Juni 1998 zum Jahresende 1998 angekündigt worden („Pädagogik“ 6/1998, S. 13). Dieser Bericht ist immer noch nicht erschienen!

Mit den BIJU-Daten hätte erneut bewiesen werden können, dass auch die lernschwächeren Schülerinnen und Schüler in den leistungsgemischten Lerngruppen der

Gesamtschulen nicht begabungsgerecht gefördert werden können. Durch den Bezugsgruppeneffekt und die Fachleistungsdifferenzierung sowie durch die daraus resultierenden Unzulänglichkeits- und Beschämungs-Erfahrungen sind diese Schüler außerdem Tag für Tag hohen psychischen Belastungen ausgesetzt, die ihnen im „Schonraum“ der Hauptschule erspart bleiben würden. Das war seit 1973 bekannt und ist im Bildungsbericht des MPIB von 1994 (S. 541) bestätigt worden.

Viertens: Die PISA-Studien des Jahres 2000. Auch von den etwa 46.000 Schülern, die im Jahre 2000 an den PISA-Studien teilgenommen haben, liegen Angaben vor über ihre intellektuellen Grundfähigkeiten und über ihren familiären Hintergrund. Es hätten also nach den „*Grundregeln der Schuleffizienzforschung*“ auch mit den PISA-Daten die Nachteile von leistungsgemischten Lerngruppen recht präzise beschrieben werden können. Unverständlicherweise sind jedoch in keiner der drei großen PISA-Veröffentlichungen solche auf PISA-Daten beruhenden konkreten Schulformvergleiche mit „*Vergleichen vergleichbarer Schüler*“ vorgelegt worden, weder für ein einzelnes Bundesland noch bundesländer-übergreifend. Deshalb kommt es in letzter Zeit zu einer Re-Animation der deutschen Gesamtschulbewegung. Nur in einem einzigen Falle ist ein solcher Vergleich auch veröffentlicht worden: mit der „Presseinformation“ des MPIB bei der Pressekonferenz in der Laborschule Bielefeld am 13.11.2002, die allerdings eine Bankrotterklärung für diese hoch begünstigte Muster-Gesamtschule war.

Bilanz: Nur durch die bislang geübte Zurückhaltung des MPIB waren die Gründungen der vielen Gesamtschulen und Orientierungsstufen und die entsprechenden Fehlinvestitionen in Milliarden-Höhe möglich – und es droht eine Fortsetzung dieser Fehlinvestitionen.

Einmal angenommen, das „Max-Planck-Institut für medizinische Forschung“ in Heidelberg hätte herausgefunden, eine traditionelle Behandlungsmethode der Kinderheilkunde wäre im hiesigen Klima erheblich wirksamer – und außerdem kosten-

günstiger – als eine von den zuständigen Ministerien mit großem Aufwand eingeführte neue Behandlungsmethode! Wie würde die Öffentlichkeit wohl reagieren, wenn sie erführe, dass dieses Institut über lange Jahre – aus welchen Gründen auch immer – nicht im Stande gewesen ist, die Ergebnisse seiner Forschung bekannt zu machen?

5.2 Dokumentation

5.2.1 Vorbemerkung

Der Verfasser war 22 Jahre an einer der ersten sieben NRW-Gesamtschulen tätig. Er war bereits Studiendirektor, als er 1971 an diese Schule überwechselte. Von 1973 bis 1980 war er Leiter ihrer gymnasialen Oberstufe und als solcher Mitglied der Schulleitung. Zwei seiner Kinder haben diese Schule besucht und dort ihr Abitur gemacht.

Wie viele andere war er der Ansicht, dass an der Gesamtschule sozial bedingte Ungleichheiten korrigiert werden könnten und dort eine höhere individuelle Förderung möglich sei. Wie viele andere erkannte er dann auch, dass dies ein nicht zu haltendes Versprechen ist. Er sah eine kollegiale Pflicht darin, seine Erfahrungen schriftlich niederzulegen und zu veröffentlichen.

So kam es, dass der Erfahrungsbericht „Vier Thesen zum Thema Gesamtschule“ nicht nur in kleineren Kreisen umlief, sondern im August 1994 in der „neuen deutschen schule“, einer Monatszeitschrift der GEW von NRW, veröffentlicht wurde. Die Veröffentlichung gab dann den Anstoß zur Gründung des Arbeitskreises Gesamtschule e. V. im Herbst 1994. Die Mitglieder dieses Arbeitskreises sind in der Mehrzahl Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen unterrichten oder dort unterrichtet haben. Aufgrund ihrer praktischen Erfahrungen halten sie die integrierte Gesamtschule in Deutschland unter den hier gegebenen Bedingungen nach wie vor

für „*ein nicht zu haltendes Versprechen*“ und für „*eine pädagogische Fehlkonstruktion*“. Sie hat sich in den 30 Jahren ihres Bestehens trotz aller Begünstigungen und Nachbesserungen nicht als „*die pädagogisch und volkswirtschaftlich effektivere Organisationsform von Schule*“ erwiesen, als die sie 1969 vom Deutschen Bildungsrat empfohlen worden ist.

Die nachfolgenden Darstellungen sind der komprimierte Ertrag von zehn Jahren Arbeit und das Ergebnis vieler Gespräche. Sie beschäftigen sich vor allem mit der Veröffentlichungs-Geschichte der genannten vier Studien des MPIB.

Es werden nun jeweils Anlage und Umfang dieser Studien vorgestellt, dann die wichtigsten Ergebnisse, soweit schon bekannt oder erkennbar, und dann die Geschichte ihrer Veröffentlichung. Anschließend wird in Ausführlichkeit nach Befunden gefragt, die – aus welchen Gründen auch immer – noch nicht veröffentlicht worden sind.

Da auch jetzt wieder damit zu rechnen ist, dass diese Hinweise bestritten werden, folgt am Ende eine Zusammenstellung von „*Fragen zum Nachfragen*“.

Der Text und seine Formulierungen haben in Teilen auf drei Mitgliederversammlungen des Arbeitskreises Gesamtschule e. V. vorgelegen und sind dort beraten worden. Die gelegentliche Verwendung der ersten Person des Plurals hat hier ihren Grund.

5.2.2 Das Projekt „Schulleistung“

Das Projekt „Schulleistung“, auch „Gymnasiasten-Studie“ genannt, war die gründlichste Studie dieser Art, die je in Deutschland durchgeführt wurde. Und für jene Zeit war sie sehr fortschrittlich. Im Rahmen dieses Projektes sind zwischen 1968 und 1970 in den zehn Ländern der damaligen Bundesrepublik und in West-Berlin – mit Unterstützung aller Kultusministerien und mit Unterstützung des Deutschen Philologenverbandes – etwa 14.000 Gymnasiasten von etwa 450 Gymnasien untersucht worden.

Ziel dieser ersten großen Studie des 1963 gegründeten MPIB war es, herauszufinden, welche „*Faktoren des Systems*“ die Schulleistungen fördern und welche „*Faktoren des Systems*“ die Schulleistungen behindern. Ertrag der Studie: „*verarbeitbare Datensätze für 12.594 Schüler aus 427 Schulen und für insgesamt 1.130 Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrer*“; gespeichert auf etwa 150.000 Lochkarten, mit Angaben zu den „*Unterrichts-Strategien*“ der Lehrer und mit Angaben zum Leistungsstand der Schüler in Deutsch, Englisch und Mathematik, mit Angaben zu ihren intellektuellen Grundfähigkeiten und zu ihrem Freizeitverhalten sowie mit Angaben zum Bildungsstand der Eltern- und sogar der Großeltern-Generation. Die Untersuchungen beanspruchten jeweils drei Tage am Beginn und am Ende des 7. Jahrgangs. (BAUMERT u. a. 1986, S.644, und EDELSTEIN 1970, S.519 und 526f.). Es war also nicht nur ein sehr aufwändiges, sondern offensichtlich auch ein sehr kostenintensives Projekt.

Angeregt worden war das Projekt „Schulleistung“ 1964 durch Wolfgang EDELSTEIN bei Gelegenheit eines Treffens in der Odenwald-Schule (Hessen). Die Odenwald-Schule gilt als einer der ersten deutschen Gesamtschulversuche. An diesem Treffen teilgenommen haben neben anderen: Jürgen HABERMAS, Wolfgang EDELSTEIN, Hartmut ZEIHNER, Peter Martin ROEDER, Fritz SANG und Werner STEGELMANN. EDELSTEIN war zu dieser Zeit Assistent von Hellmut BECKER, der das MPIB im Jahre 1963 gegründet hatte.

Anhand des reichen Datenmaterials dieser Studie hätte der deutschen Öffentlichkeit schon sehr früh, spätestens aber bis 1977, mit der erforderlichen Breitenwirkung bekannt gemacht werden müssen, dass Gesamtschulen – unter den in Deutschland gegebenen Rahmenbedingungen – die Gymnasien nicht ersetzen können. Denn die Studie hatte ergeben: Leistungsstärkere Schüler können hierzulande in leistungsgemischten Lerngruppen, die ja das tragende Element von Gesamtschulen sein sollten, nicht begabungsgerecht gefördert werden. Eine strukturbedingte Vernachlässigung leistungstärkerer Schüler durfte sich Deutschland als Industrienation jedoch auch damals schon nicht erlauben.

Tatsächlich aber wurden Angaben über die „*Faktoren von Schulleistungen*“ aus dem Projekt „Schulleistung“ erst 1986, durch den erwähnten Aufsatz von BAUMERT,

ROEDER, SANG und SCHMITZ, sowie 1991 durch einen Aufsatz von ROEDER und SANG veröffentlicht, doch nur für Teilbereiche, dazu an abgelegener Stelle, in Fachzeitschriften nämlich. Deshalb sind sie auch heute noch – selbst in der Fachwelt und unter Bildungspolitikern – kaum bekannt. Eine zusammenfassende, allgemeinverständliche Darstellung der originären Ergebnisse hat es nicht gegeben.

Wir stellen fest: Den Entscheidungsträgern in Politik und Bildungspolitik standen in den entscheidenden Jahren zwischen 1977 und 1982 entscheidende Informationen nicht zur Verfügung, zum Schaden der betroffenen Schüler und Lehrer, zum Schaden des Standortes Deutschland – und zum Schaden der SPD. Die hätte sich dann nämlich nicht auf ihre überstürzten bildungspolitischen Experimente eingelassen. Es wäre ihr zum Beispiel 1978 in NRW schon das blamable Scheitern der „Koop-Schule“ ganz sicher erspart geblieben. Das war eine Art Kooperative Gesamtschule. Sie sollte, so hatte Kultusminister GIRGENSOHN freimütig bekannt, lediglich „ein Zwischenstadium zur Integrierten Gesamtschule“ sein, mit leistungsgemischten 5. und 6. Jahrgängen. – Wie uns auf Anfragen mehrfach bestätigt wurde, hätten die zentralen Ergebnisse des Projektes „Schulleistung“ spätestens bis 1977 vorgelegt werden können.

Es hatte sich herausgestellt: Schon am Gymnasium ist es ein großes Problem, wenn innerhalb einer Klasse Vorkenntnisse und Leistungsvermögen der Schüler allzu verschieden sind. In jenem 1986 von Jürgen BAUMERT, Peter Martin ROEDER, Fritz SANG und Bernd SCHMITZ vorgelegten Aufsatz über „*Leistungsförderung und Leistungsungleich in Gymnasialklassen*“ (mit Teilergebnissen aus dem Projekt „Schulleistung“) liest sich das so: „*Auf zunehmende Streuung beziehungsweise ein geringes Vorkenntnisniveau antworten Lehrer offenbar unter anderem mit einer Verlangsamung des Unterrichtstempos und einer Intensivierung von Üben und Wiederholen. Diese repetitive Unterrichtsführung nützt wider Erwarten Schülern mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen nur wenig, während die Lernfortschritte der Schüler des oberen Leistungsdrittels merklich beeinträchtigt werden.*“ (BAUMERT u. a. 1986, S. 655). Das war im Grunde eine vernichtende Prognose für alle Versuche, in Deutschland die Effektivität des Unterrichts in den weiterführenden Schulen durch die Einführung von leistungsgemischten, heterogenen Klassen zu verbessern. Aber es war

eine Prognose mit folgenreicher Verspätung. Denn die Vereinbarkeit von „Leistungsförderung“ und „Leistungsausgleich“ war von Anfang an *das* zentrale, konzeptionsbedingte Problem der Gesamtschule.

Gewiss gab es auch vor 1986 und 1991 schon Veröffentlichungen aus dem Projekt „Schulleistung“, zum Beispiel 1973 eine Studie von Helga ZEIHNER mit dem Titel *„Gymnasiallehrer und Reformen - Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule und Unterricht“*, die auf einer Auswertung von Lochkarten des Projektes „Schulleistung“ beruhte (erschien als Band 1 in der Reihe „Veröffentlichungen aus dem Projekt Schulleistung“, die unseres Wissens trotz aller Ankündigungen über den dritten Band nicht hinausgekommen ist).

Erst Peter Martin ROEDER (als Direktor am MPIB von 1973 bis 1995 Vorgänger von Jürgen BAUMERT) und sein Mitarbeiter Fritz SANG teilten dann 1991 mit, welche „Schulleistungen“ am Anfang des 7. Jahrgangs bei jenen Schülern vorgefunden wurden, die bis dahin in völlig leistungsgemischten, heterogenen Lerngruppen unterrichtet worden waren, wie sie in den 5. und 6. Jahrgängen von sechsjährigen Grundschulen üblich sind: Bremer und Berliner Gymnasiasten hatten am Anfang des 7. Jahrgangs gegenüber den Gymnasiasten anderer Bundesländer, die im 5. und 6. Jahrgang schon das Gymnasium besuchten, erhebliche Nachteile: *„Im Englischen beträgt der durchschnittliche Leistungsunterschied zu Beginn des Schuljahres etwas mehr als eine Standardabweichung, im Mathematikunterricht etwa eine dreiviertel Standardabweichung.“* (ROEDER und SANG: Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden, 1991, S. 167) Das entspricht bei gymnasialem Lerntempo nach üblichen Maßstäben einem Leistungsunterschied von ungefähr anderthalb Schuljahren.

Was hier über den niedrigeren Fördereffekt der 5. und 6. Jahrgänge von sechsjährigen Bremer und Berliner Grundschulen herausgefunden wurde, gilt ebenso auch für die leistungsgemischten Klassen der 5. und 6. Jahrgänge von Orientierungsstufen und Gesamtschulen. ROEDERS Mitteilungen aus dem MPIB-Projekt „Hauptschule“ von 1997 und sein Gutachten von 1995 (s. u.) haben das bestätigt.

Wenn das Datenmaterial des Projektes „Schulleistung“ von 1970 und das Datenmaterial des Projektes „Hauptschule“ von 1980 über die Probleme leistungsgemisch-

ter Lerngruppen seinerzeit so schnell wie möglich ausgewertet und die wichtigsten Ergebnisse dann – ihrer Bedeutung entsprechend – der Öffentlichkeit nachhaltig mitgeteilt worden wären, dann hätte die Geschichte des deutschen Bildungswesens ab 1982 ganz sicher einen anderen Verlauf genommen. Denn dann hätten die vielen Gesamtschulen, Regionalschulen, Sekundarschulen, Orientierungsstufen und sechsjährigen Grundschulen gar nicht erst eingerichtet werden dürfen, mit denen seit 1982 hierzulande herumexperimentiert wird, – zum Schaden der in langen Jahren gewachsenen und durchaus reformoffenen Schullandschaften. Die „*Schulversuche mit Gesamtschulen*“ hätten ein Ende gehabt.

Es sollten „*Schul-Versuche*“ sein, also zurücknehmbare Aktionen. Doch die Gesamtschule geriet in die Programme von Parteien und Verbänden. Auf diese Weise haben sich die „*Schul-Versuche*“ recht bald verselbständigt und konnten nicht mehr zurückgenommen werden. Denn die alarmierenden Informationen der Bildungsforschung waren nicht bekannt.

Bereits 1974 hatte Jürgen RASCHERT (Diplom-Soziologe, 1968-69 Assistent des Bildungsrat-Unterausschusses „*Experimentalprogramm*“ und 1974 Mitarbeiter am MPIB) in seiner Studie „*Gesamtschule: Ein gesellschaftliches Experiment*“ festgehalten: „*Das Experiment erscheint einerseits nicht mehr als zurücknehmbar und ist andererseits auch nicht mehr Vorläufer einer neuen Regelschule.*“ (1974, S. 186)

Am Anfang seines Berichtes von 1970 über das Projekt „Schulleistung“ teilte Wolfgang EDELSTEIN mit: „*Das ‚Projekt Schulleistung‘ im Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft wird vom Team der Mitarbeiter gemeinsam durchgeführt und verantwortet. Die Mitarbeiter sind: Mario von Cranach (Leitung), Wolfgang EDELSTEIN, Gerda MEISCHNER, Helga PAUCK, Fritz SANG, Werner STEGELMANN, Hartmut ZEIHNER und, mit einem Teil ihrer Zeit, Hans-Ludwig FREESE und Diether HOPF.*“ (S. 517)

Dieses Team hatte schon bald äußere und innere Probleme. Von CRANACH und EDELSTEIN gingen ins Ausland, zwei der Mitarbeiter wurden krank, das Rest-Team hatte interne Probleme mit Methoden und Prioritäten – und die Auswertung der etwa 150.000 Lochkarten, mit den Daten von über 12.000 Gymnasiasten und über 1.100 Gymnasiallehrern, kam nicht voran.

Am MPIB für das Projekt zuständig war Hellmut BECKER (1913-1993), der das Institut 1963 gegründet hatte und dort bis 1981 neben anderen Direktoren als sein Gründungsdirektor fungierte (Die Einführung der kollegialen Führung geschah am MPIB erst 1982.). BECKER war außerdem auch Mitglied der Bildungskommission des 1965 gegründeten Deutschen Bildungsrates. Unter seinem Vorsitz erarbeitete der Unterausschuss „*Experimentalprogramm*“ im Jahre 1968 für diese Bildungskommission die 440 Seiten der „*Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*“, die im Januar 1969 von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates verabschiedet wurden. Ohne diese Empfehlungen wäre es wohl nie zur Gründung der vielen Gesamtschulen gekommen. Weitere Mitglieder dieses Ausschusses waren unter anderen: Wolfgang EDELSTEIN, Peter Martin ROEDER, Jürgen RASCHERT, Hans-G. ROLFF und Hartmut von HENTIG.

BECKER hatte sich in jenen Jahren einem ungewöhnlichen Interessenkonflikt ausgesetzt: Einerseits engagierte er sich für die Einführung der Gesamtschule als Einheitsschule, andererseits war sein Institut dabei, eine Qualitätskontrolle des Gymnasiums zu erstellen, das durch die geplante Gesamtschule ersetzt werden sollte. Er war also vergleichsweise in der Situation eines Architekten, der mit einem Team von Mitarbeitern ein hochmodernes Gebäude entwerfen durfte. Irgendwie kommt es dazu, dass er gleich anschließend die Aufgabe hat, mit einem anderen Team von Spezialisten jenes ältere Gebäude zu begutachten, das erst abgerissen werden muss, bevor das neue, unter seiner Leitung entworfene Gebäude errichtet werden kann. – Was nun, wenn sich herausstellen sollte, dass der alte Bau so schlecht gar nicht war, wie allgemein verbreitet wurde? Dazu folgendes aufschlussreiche Zitat aus dem erwähnten Aufsatz „*Leistungsförderung und Leistungsausgleich in Gymnasialklassen*“ von BAUMERT, ROEDER, SANG und SCHMITZ aus dem Jahre 1986:

„Das Gymnasium gilt als Vertreter eines Systems, das die Probleme zunehmender Leistungsunterschiede durch frühe Auslese und Verteilung der Schüler auf Bildungsgänge unterschiedlicher Niveaus und gerade nicht durch kompensatorische Bemühungen zu lösen sucht. Divergenzbegrenzung spielt danach im Gymnasium nur insofern eine Rolle, als fehlerhafte Übergangsentscheidungen

durch interne Auslese nachzubessern sind. – Jeder Kundige weiß natürlich, dass es sich bei dieser Darstellung um ein Zerrbild handelt.“ (BAUMERT/ROEDER/SANG/SCHMITZ 1986, S. 639)

Mit Hilfe der Befunde des Projektes „Schulleistung“ wird durch diese Ausführungen also – wenn auch mit Verspätung – der verbreitete Vorwurf korrigiert, das Gymnasium sei ein Instrument erbarmungsloser Selektion und diene einer Reproduktion der Führungsschicht. *„Ein Leistungsunterschiede ausgleichender Unterricht ist auch im selektiven Gymnasium der ausgehenden sechziger Jahre eine übliche Unterrichtsform. Das gilt selbst für die auslesebedeutsamen Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik.“* So lautet der erste Satz der Zusammenfassung am Ende jenes Aufsatzes von 1986 (S. 654). Das Dilemma der Vereinbarkeit von Leistungsförderung und Leistungsausgleich ist zweifellos ein Problem selbst der Gymnasien. Aber es ist – konzeptionsbedingt – *das* Zentralproblem der Gesamtschule. Insofern war die Verspätung der Bekanntgabe sehr folgenreich.

Zweifellos hat es einen gewissen Reiz, sich einmal vorzustellen, was wohl geschehen würde, wenn jemand daherkäme, der behauptete, das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung sei, was den „Forschungsbereich Schule und Unterricht“ angeht, zumindest in den ersten zwei Jahrzehnten seines Bestehens ein Tendenz-Betrieb gewesen. Die Widerlegung des Anscheins ist hier – wie auch sonst – ein echtes Problem.

Was auch immer die Ursachen der Verzögerungen gewesen sein mögen: BECKER hätte mit Nachdruck auf einer rechtzeitigen Auswertung aller wichtigen Daten des Projektes „Schulleistung“ von 1968 - 1970 und auf deren Veröffentlichung bestehen oder er hätte ein neues Team aufstellen müssen, um zu verhindern, dass das kostenintensive, aufschlussreiche Projekt versandete und fast sogar in Vergessenheit geriet. Dieses Versäumnis wirkte „fortzeugend“ weiter:

Nach der Emeritierung von BECKER im Jahre 1981 hatte das MPIB nämlich die schwierige Aufgabe, den einflussreichen Befürwortern der Gesamtschule bittere Wahrheiten mitteilen zu müssen, ohne die Reputation des Institutes und das Ansehen BECKERS zu beschädigen.

Wolfgang EDELSTEIN dankte 1970 in dem zu Beginn erwähnten Bericht über das Projekt „Schulleistung“ (S. 517) all denen, die dieses Projekt unterstützt hatten, mit

folgenden Worten: „*Wir möchten die Gelegenheit ergreifen und der großen Zahl beteiligter Schüler, Eltern, Lehrer, Direktoren und Studenten, die verständnisvoll an der Studie mitgearbeitet haben und die sehr komplizierte und aufwendige Datenerhebung durch ihre Kooperationsbereitschaft und Hilfe ermöglicht haben, unseren Dank übermitteln. Die Kooperation aller Kultusministerien und des Deutschen Philologenverbandes verdient dankbare Erwähnung. Ohne sie wäre die Untersuchung kaum möglich gewesen.*“ – Offenbar hat aus diesen Kreisen bisher noch nie jemand nach den Ergebnissen der Kooperation gefragt.

Im Bildungsbericht des MPIB von 1994 werden die Ergebnisse des Projektes „Schulleistung“ nur mit zwei Sätzen erwähnt, und zwar in einem von Diether HOPF redigierten Kapitel (S.337). Ohne weitere Angaben wird dort hingewiesen „*auf die bedeutsamen Befunde einer repräsentativen Untersuchung über die Schulleistungen von Gymnasiasten in den 7. Klassen, deren Daten 1970 erhoben wurden. Bei einem Vergleich der Schulleistungen in Mathematik, Englisch und Deutsch zeigten sich hier beträchtliche Leistungsnachteile bei den Kinder, die eine sechsjährige Grundschule (Berlin und Bremen) besucht hatten, im Unterschied zu den Übergängern nach Klasse 4 in den anderen Bundesländern; diese Unterschiede hatten sich auch am Ende der 7. Klasse noch nicht ausgeglichen.*“

5.2.3 Das Projekt „Hauptschule“

Im Rahmen dieses MPIB-Projektes wurde 1980, unter der Leitung von ROEDER, die 1970 im Projekt „Schulleistung“ nachgewiesene Problematik leistungsgemischter Lerngruppen wieder aufgegriffen, unter anderem in einer sehr gründlichen Untersuchung an fünf Berliner Gesamtschulen. ROEDER war von 1973 bis 1995 Direktor am MPIB und als Vorgänger von J. BAUMERT dort zuständig für den „Forschungsbereich Schule und Unterricht“. Umfang der Studie: „*ausführliche Interviews mit 193 Lehrern und Schulleitern*“ und Hospitationen von „*mehr als 700 ein- bis zweistündigen Unterrichtseinheiten*“ (ROEDER 1997, S. 242).

„Binnendifferenzierung“, auch „Innere Differenzierung“ genannt, ist der Versuch, die Unterschiede von Lerntempo und Auffassungsvermögen schon innerhalb der Lerngruppe durch Gruppenunterricht und gestaffelte Anforderungen zu bewältigen.

Der Unterricht in leistungsgemischten Lerngruppen steht und fällt mit dem Gelingen der Binnendifferenzierung!

Wichtigstes Ergebnis einer Auswertung jener 193 Interviews: Wegen des hohen Arbeitsaufwands und aus verschiedenen anderen Gründen sind die Probleme von leistungsgemischten Lerngruppen durch Binnendifferenzierung nicht zu bewältigen. Das klare Urteil: Sie *„taugt nicht als Alternative“* zur äußeren Differenzierung in leistungs-homogenen Kursen oder Klassen. Die Ergebnisse der 700 Hospitationen sind unveröffentlicht geblieben. Die Ergebnisse der 193 Interviews hingegen wurden 1997 veröffentlicht, mit 17 Jahren Verspätung, von ROEDER, und zwar in der „Zeitschrift für Pädagogik“ (2/1997, S.241-259, und in „Pädagogik“ 12/1997, S.12-15). Sie waren für ROEDER so bedeutsam, dass er unter Berufung auf sie bereits 1995 mit einem nicht veröffentlichten Gutachten, welches dem Arbeitskreis vorliegt (abrufbar unter: www.ak-gesamtschule.de), dringend von einer Einführung der Orientierungsstufe in Sachsen-Anhalt abgeraten hat. (Um zu zeigen, wie selten binnendifferenzierter Unterricht stattfindet, wird in diesem Gutachten übrigens erstmals auch eine statistische Auswertung der 700 Hospitationen abgedruckt, in Form von zwei Tabellen. Es hat den Briefkopf des Institutes.)

ROEDERS Argumentation: Die Einführung der Orientierungsstufe laufe *„im Wesentlichen auf eine Verlängerung der Grundschulzeit um zwei weitere Jahre“* hinaus. Das aber benachteilige *„diejenigen Schüler, die erst ab Klasse 7 ein Gymnasium besuchen, gegenüber Schülern, die bereits die Klassen 5 und 6 im Gymnasium absolviert haben“*. Für diesen Hinweis beruft er sich auf die von ihm und Fritz SANG 1991 veröffentlichten Ergebnisse des Projektes „Schulleistung“ und die dort vorgefundenen Leistungsunterschiede.

Durch Binnendifferenzierung seien, wie das Projekt „Hauptschule“ gezeigt habe, die Probleme leistungsgemischter Lerngruppen nicht zu bewältigen, unter anderem wegen des hohen Arbeitsaufwands und unvermeidlicher Disziplinprobleme. Im übrigen würde, wie sorgfältige Studien gezeigt hätten, *„bei konsequenter Anwendung der*

Binnendifferenzierung nach Leistung und Interesse die Heterogenität der Lernvoraussetzungen nicht vermindert, sondern vergrößert.“ – Schluss-Satz des Gutachtens: „Die unter den gegebenen (...) problematischste Organisationsform gesetzlich zur einzig möglichen zu erklären, dürfte Frustration und Scheitern vorprogrammieren. Aber offenbar ist sich der Gesetzgeber dieser Schwierigkeiten nicht ausreichend bewusst, wie es scheint.“

Dass ROEDER hier eine Tradition des Schweigens und Verschweigens durchbrochen hat, verdient hohen Respekt! Denn außer dem von ihm und Fritz SANG 1991 veröffentlichten Aufsatz, außer seinem Gutachten von 1995 und dem Hinweis von Diether HOPF im Bildungsbericht des MPIB von 1994 (S.337) gibt es aus dem MPIB unseres Wissens bisher keine weiteren „eindeutigen“ Informationen zu den „*beträchtlichen Leistungsnachteilen*“ von sechsjährigen Grundschulen, obwohl solche Informationen, wie ROEDERS Gutachten zeigt, schon 1991 möglich gewesen wären.

Noch 1997 bezeichnete ROEDER diese 1991 veröffentlichte Auswertung der Befunde des Projektes „Schulleistung“ von 1968 - 1970 als „*die einzige repräsentative Studie*“ zu der Frage, „*inwieweit sich die Erwartungen erfüllen, die sich mit der Verlängerung der Grundschuldauer verbinden.*“ (WEINERT/HELMKE (Hg.): Entwicklung im Jugendalter, 1997, S. 406f) Diese Feststellung gilt immer noch! Durch die Veröffentlichungen von ROEDER und SANG war also 1991 bekannt gemacht worden, dass leistungsstärkere Schüler in den leistungsgemischten Lerngruppen der 5. und 6. Jahrgänge von sechsjährigen Grundschulen, Gesamtschulen, Sekundarschulen und in der 1970 vom Deutschen Bildungsrat empfohlenen Orientierungsstufe nicht begabungsgerecht gefördert werden können und dass das Versprechen der „*Individuellen Förderung*“ dort nicht einzulösen ist. Dennoch wurden diese beiden Jahrgänge, welche die Gelenkstellen jeder Schullaufbahn enthalten, in allen bisherigen und allen bisher geplanten bundesländer-übergreifenden Leistungsstudien ausgespart. **Es bleibt also die Frage, warum 1991 die BIJU-Studie des MPIB nicht mit dem 5. Jahrgang, sondern erst mit dem 7. Jahrgang gestartet worden ist.**

Nach Ausweis von KMK-Statistiken wurden im PISA-Jahr 2000 etwa 40 % aller deutschen Schülerinnen und Schüler auch in den 5. und 6. Jahrgängen noch in leistungsgemischten heterogenen Lerngruppen unterrichtet, wie sie zum Beispiel in sechsjährigen Grundschulen, in Orientierungsstufen, in Sekundarschulen und Gesamtschulen üblich sind. Der Arbeitskreis Gesamtschule e. V. sieht in dieser Tatsache keineswegs eine pädagogische Errungenschaft, sondern – aufgrund der Erfahrungen seiner Mitglieder in den 5. und 6. Jahrgängen von Gesamtschulen – eine der Ursachen für „das miserable Abschneiden“ der deutschen Schülerschaft bei den internationalen Leistungsvergleichen der PISA-Studien.

In der Grundschule ist der Unterricht in leistungsgemischten Lerngruppen nur darum möglich, „weil sie mit einem retardierten Curriculum fährt“ (F.E. WEINERT 1999 bei einer Diskussion). Das ist nicht hinreichend bekannt.

Im Mai 1982 hatte die Kultusministerkonferenz darüber zu befinden, ob die Gesamtschule bundesweit als Regelschule anerkannt werden soll. Die „*Rahmenvereinbarung für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen*“ wäre ganz sicher am Veto einiger Kultusminister gescheitert, wenn die Ergebnisse des MPIB-Projektes „Schulleistung“ und die Ergebnisse des MPIB-Projektes „Hauptschule“ über Probleme der Binnendifferenzierung vor dem Mai 1982 veröffentlicht worden wären.

Bilanz: Eine schulform-bedingte Vernachlässigung leistungsstärkerer Schüler hätte sich Deutschland als Industrienation schon damals nicht erlauben dürfen. Außerdem wären bei rechtzeitiger Bekanntgabe der MPIB-Befunde vielen Bundesländern Fehl-Investitionen in Milliarden-Höhe erspart geblieben.

„Schnee von gestern!“ sagen die einen. Wir aber sagen: Es sind die Probleme von heute und morgen und übermorgen! So durfte und so darf mit der Zukunft von Kindern, mit den Hoffnungen der Eltern und mit der Einsatzbe-

reitschaft von Lehrerinnen und Lehrern nicht umgegangen werden. Tag für Tag sehen sie sich mit Erwartungen konfrontiert, von denen schon vor 20 Jahren zu erkennen war, dass sie unter den gegebenen Bedingungen nicht zu erfüllen sind.

Wie stünde das deutsche Bildungssystem da, wenn all der Eifer und all das Geld und all der gute Wille, die seit mehr als 30 Jahren in die Gesamtschulen investiert worden sind, der Weiterentwicklung des gegliederten Schulwesens, vor allem aber den Hauptschulen zugute gekommen wären.

5.2.4 Das Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)“

Querschnitt-Analysen wie die PISA-Studien sind sehr aufschlussreich, aber sie sind eben nur Momentaufnahmen. Denn sie beschreiben den Leistungsstand am Tage der Befragung. Weitaus ergiebiger sind Längsschnitt-Analysen, weil hier die Entwicklung von Schülern über einen längeren Zeitraum begleitet werden kann.

Das Forschungsprojekt BIJU ist eine solche sowohl Schulformen wie auch Bundesländer übergreifende Langzeit-Studie. Sie wurde 1991 an 212 Schulen mit 9424 Schülern des 7. Jahrgangs gestartet (1.BIJU-Bericht, 1994, S.7). Beteiligt waren Nordrhein-Westfalen, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt. Mit der BIJU-Studie standen also 1991 erstmals wieder Daten zur Verfügung über den in verschiedenen Bundesländern im 7. Jahrgang vorgefundenen Leistungsstand, aber diesmal für alle Schulformen. – (Neuerdings hat diese Studie auch die Bezeichnung: Projekt „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“.)

Im Dezember 1996 veröffentlichte das MPIB seinen 2. Bericht für die am Projekt BIJU teilnehmenden Schulen. Er war wie der 1. Bericht von 1994 erklärtermaßen allgemeinverständlich formuliert. *„Wir haben uns bemüht, den Text so zu schreiben, dass er auch ohne Kenntnis der Statistik verständlich ist. Wir wollen aber doch so viele konkrete Informationen liefern, dass der Leser sich ein selbständiges Urteil gegenüber unserer Interpretation der Ergebnisse bilden kann.“* (1.Bericht, S. 5; vgl. 2. Bericht, S. 5) Von dieser beachtenswerten Bemühung um Transparenz und Verständlichkeit ist in den jüngeren, fachsprachlich verschlüsselten Veröffentlichungen des MPIB nicht mehr viel zu spüren. Was sind die Ursachen für diesen „Stilwechsel“?

Aus der BIJU-Studie gibt es – wie auch aus dem Projekt „Schulleistung“ – für Berlin und NRW wiederum Informationen über die Leistungen in Deutsch (vgl. 1. BIJU-Bericht von 1994, S. 24-31), Englisch und Mathematik sowie über die intellektuellen Grundfähigkeiten und über den familiären Hintergrund und außerdem auch noch über die Entwicklung des Selbstwertgefühls der beteiligten Schülerinnen und Schüler.

Mit den Berliner Daten der BIJU-Studie von 1991 hätten die Befunde des Projektes „Schulleistung“ von 1968-70 überprüft, aktualisiert und präzisiert werden können. Denn aus Berlin lagen 1991 für die Mitte des 7. Jahrgangs die Daten von mindestens 2400 Schülern vor, darunter mindestens 800 Gymnasiasten aus 23 Gymnasien. Als Bezugspunkt boten sich an: Schüler der Berliner grundständigen, im 5. Jahrgang beginnenden Gymnasien und die etwa 800 Schüler der am Projekt BIJU beteiligten 21 NRW-Gymnasien. Es hätte also auch jetzt wieder festgestellt werden können, wie sehr sich die Leistungen von Schülern, die erst nach 6 Jahren Grundschule aufs Gymnasium gekommen waren, von den Leistungen jener Schüler unterscheiden, die bereits nach dem 4. Jahrgang zum Gymnasium Übergewechselt waren. Und es hätten auch jetzt wieder diese Vergleiche weiter präzisiert werden können, nämlich anhand von Schülergruppen, welche *„jeweils paarweise die gleichen intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen hatten“*. Solche Überprüfungen mögen stattgefunden haben, sie sind aber nicht veröffentlicht worden.

Der unterschiedliche Fördereffekt der verschiedenen Schulformen ist nach den „Grundregeln der Schuleffizienzforschung“ erst dann recht präzise nachgewiesen, wenn nur solche Schüler verglichen wurden, die „ähnliche kognitive Grundfähigkeiten“ und „einen ähnlichen familiären Hintergrund“ haben. (Formulierungen aus Informationen des MPIB zum PISA-Ergebnis der Laborschule Bielefeld vom November 2002 : www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/laborschule.html)

Solche „Vergleiche vergleichbarer Schüler“ sind auch im Rahmen des Projektes BIJU durchgeführt und 1998 von BAUMERT und KÖLLER veröffentlicht worden, aber nur aus NRW und nur für das Fach Mathematik. Bezugspunkt war die Gesamtschule.

Ergebnisse: Der Förder-Effekt der NRW-Gesamtschulen ist bei vergleichbaren Schülern nicht höher als der Fördereffekt von NRW-Hauptschulen. NRW-Real-schüler hingegen haben am Ende des 10. Jahrgangs gegenüber NRW-Gesamt-schülern trotz gleicher Begabung und trotz eines ähnlichen familiären Hintergrunds „etwa in Mathematik einen Wissensvorsprung von etwa zwei Schuljahren. Noch stärker sind diese Effekte, wenn man Gesamtschule und Gymnasium vergleicht. Bei gleichen intellektuellen und so-zialen Bedingungen beträgt der Leistungsvorsprung in Mathematik am Gymnasium mehr als zwei Schuljahre. Es gibt keine Hinweise, dass die ungünstige Leistungsentwicklung durch besondere überfachliche Leistungen kompensiert werden könnte.“ (BAUMERT und KÖLLER in „Pädago-gik“ 6/1998, S. 17) – Diese Auskünfte stehen dort unter der Überschrift: „Schulformen als unterschiedliche Entwicklungsmilieus“. – Anlass der Veröffentlichung war, dass die Informationen des 2. BIJU-Berichtes (1996) über den niedrigeren Fördereffekt der NRW-Gesamtschulen, der bekanntlich sowohl das fachliche wie auch das überfachliche Lernen, nämlich das soziale Lernen betraf, von der GEW und der GGG ange-zweifelt worden waren.

Weitere Untersuchungen zur schulformbedingten unterschiedlichen Leistungsent-wicklung in den Fächern Englisch, Physik und Biologie sowie zur unterschiedlichen Entwicklung des Selbstwertgefühls und der kognitiven Grundfähigkeiten sind für NRW zweifellos durchgeführt worden, aber die Veröffentlichung ihrer Ergebnisse steht in großen Teilen immer noch aus.

Schulformvergleiche mit konkreten Angaben zu den „Bildungsverläufen“ in den drei anderen am Projekt BIJU beteiligten Bundesländern Berlin, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern hat es bisher nicht gegeben.

In dem Aufsatz „**Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I**“ berichten Olaf KÖLLER und Jürgen BAUMERT über Konsequenzen der Leistungsgruppierungen des gegliederten Schulwesens für leistungsstärkere Schüler an leistungsstärkeren Schulen. (KÖLLER/BAUMERT: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 2/2001, S. 99 - 110). Grundlage für die Untersuchungen waren BIJU-Daten zur Entwicklung des Selbstwertgefühls sowie BIJU-Daten zur Leistungsentwicklung im Fache Mathematik aus den Jahren 1991-1995. Vor allem bei Gymnasiasten, die sehr leistungsstarke Gymnasien besuchen, stellte sich heraus, dass diese Schüler unter den vielen starken und stärkeren Mitschülern wegen der großen Zahl möglicher „Aufwärtsvergleiche“ in Gefahr sind, sich (zumindest im Fache Mathematik) zu unterschätzen, was negative Auswirkungen auf die Leistungsentwicklung haben kann. (Unseres Erachtens ist dem mit einigem pädagogischen Geschick zu begegnen. Angesichts der vorgelegten Befunde sollte diese Studie daher zur Pflichtlektüre aller Lehrer werden, die in leistungsstarken Klassen oder in leistungsstarken Kursen Mathematik unterrichten).

Der Aufsatz von KÖLLER und BAUMERT könnte als einseitige Kritik an den „Leistungsgruppierungen“ des gegliederten Schulwesens gedeutet werden. Denn es fehlt die Gegenprobe: Nach der Meinung von Gesamtschullehrern ist nämlich die ungünstige Entwicklung von leistungsstarken Schülern in *leistungsgemischten* Lerngruppen ein sehr viel größeres Problem.

Es sollte also mit gleicher Gründlichkeit auch **die differenzielle Entwicklung des Selbstwertgefühls und der Fachleistungen von Gymnasiasten und vergleichbaren Gesamtschülern** dargestellt werden. Leistungsstarke Schüler werden an Gesamtschulen wegen der großen Zahl möglicher „Abwärtsvergleiche“ dazu verleitet, sich zu überschätzen. Infolge ständiger Unterforderung verlernen sie das Lernen. Die von

der Kultusministerkonferenz seit 1982 für Gesamtschulen vorgeschriebene Zensurierung nach der Hauptschul-Skala tut ein übriges.

Zweitens müsste mit Hilfe der vorliegenden BIJU-Daten dargestellt werden, wie unterschiedlich sich im Leistungs-Mittelfeld das Selbstwertgefühl und die Fachleistungen der Schüler entwickeln, und zwar durch einen **Vergleich von Realschülern und gleich begabten, ähnlich situierten Gesamtschülern**.

Drittens fehlen die entsprechenden Vergleiche zu der Frage, wie unterschiedlich sich Selbstwertgefühl und Fachleistungen von **Hauptschülern und vergleichbaren, also lernschwächeren Gesamtschülern** entwickeln. Beide Gruppen hatten in jenem 1998 beschriebenen Vergleich der Mathematik-Leistungen am Anfang des 7. Jahrgangs denselben Leistungsstand. Am Ende des 10. Jahrgangs hatten sie immer noch „*einen identischen Leistungsstand*“ (Pädagogik 6/98, S. 17).

Das bedeutet: Bei leistungsschwächeren Schülern ist der Fördereffekt von Gesamtschulen zumindest in NRW nicht höher als der Fördereffekt der Hauptschulen. Obwohl für diese Gesamtschüler der Hauptschulabschluss die Grenze des Erreichbaren ist, werden ihnen die Strapazen des Bezugsgruppeneffektes leistungsgemischter Lerngruppen und die Strapazen der Differenzierung zugemutet. An der Tür des Klassenraumes erfahren sie Tag für Tag ihr „Selegiert-Werden“, wenn sich die Wege zu den verschiedenen Kursen trennen.

Dass lernschwache Schüler an deutschen Gesamtschulen durch den Bezugsgruppen-Effekt hohen psychischen Belastungen ausgesetzt sind, war schon 1973 ein Befund der wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs, der schon damals zu Konsequenzen hätte führen müssen: *„Wir können hier von einem Forschungsergebnis ausgehen, das eines der wichtigsten unserer ersten Gesamtschuluntersuchung (DFG-Studie 1973) war, der überraschende Sachverhalt nämlich, dass die Lage der Gesamtschüler in niedrigen Leistungskursen, was das subjektive Wohlbefinden und auch die Selbsteinschätzung angeht, ungünstiger war als die Situation der Hauptschüler.“* – „Die Frage ... bleibt bestehen, ob das gegliederte

Schulsystem durch die Zuweisung der Schüler zu verschiedenen Schulformen nicht bessere Möglichkeiten bietet, jeder Leistungsgruppe eine ‚soziale Beheimatung‘ zu ermöglichen.“ (Helmut FEND: Gesamtschule im Vergleich/ Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. 1982, S.337-338.) Auf diese zusätzliche Benachteiligung der von Natur und Herkunft Benachteiligten haben Ulrich STEFFENS, Klaus HURRELMANN, Werner SPECHT und Rainer SCHWARZER ebenfalls sehr eindringlich hingewiesen.

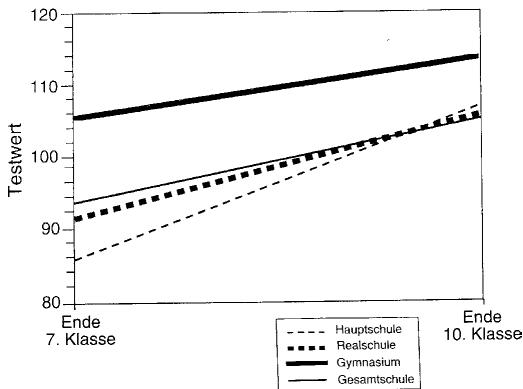
Mit den Angaben der BIJU-Studie zur Entwicklung des Selbstwertgefühls hätte also auch dieser Befund der Bildungsforschung aktualisiert werden und endlich zu Konsequenzen führen können.

Lernschwache Kinder sind in leistungsgemischten Lerngruppen infolge der täglichen Unzulänglichkeits- und Beschämungs-Erfahrungen hohen psychischen Belastungen ausgesetzt, die ihnen im „*Schonraum*“ der Hauptschule erspart blieben. In den „*Empfehlungen der Bildungscommission des deutschen Bildungsrates zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*“ von 1969 (S. 29), steht, zitiert unter „*Einwände*“, zu lesen: „*Es bestehen Bedenken, dass den lernschwachen Schülern ein Schonraum entzogen würde und sie Konflikten und Belastungen ausgesetzt werden, die ständige Misserfolgsergebnisse zur Folge haben und frühzeitige Resignation erzeugen.*“ Man wusste also 1969 sehr wohl um diese und andere Risiken des Gesamtschulversuchs. – In der TIMSS heißt es, mit Blick auf das „*gegliederte Schulsystem*“: „*Der Hauptschule fällt in diesem System eine selbstwertschützende Funktion zu.*“ (TIMSS 1997, S. 175)

Im MPIB-Bildungsbericht von 1994 liest sich das so: „*In den vorliegenden empirischen Untersuchungen finden sich Hinweise, dass die leistungsschwächeren Gesamtschüler stärker belastet sind als ihre Schulkameraden mit vergleichbarem Leistungsstatus an gegliederten Schulen. Dies ist besonders in Vergleichen von Schülern des unteren Leistungskurses mit Hauptschülern deutlich geworden.*“ (S. 541)

Diese „*leistungsschwächeren Gesamtschüler*“ haben keine Lobby, denn die für Hauptschullehrer zuständigen Verbände setzen sich ein für sechsjährige Grundschulen, für Gesamtschulen und für Sekundarschulen als Gesamtschulen 2. Klasse. Und eine der beiden großen Volksparteien, die sich seit ihrer Gründung mit großen Erfolgen als der Anwalt der Benachteiligten versteht, betreibt nun seit mehr als dreißig Jahren die

Verbreitung einer Schulform, in der durch Natur und Herkunft benachteiligte Kinder erwiesenermaßen noch weiter benachteiligt werden.



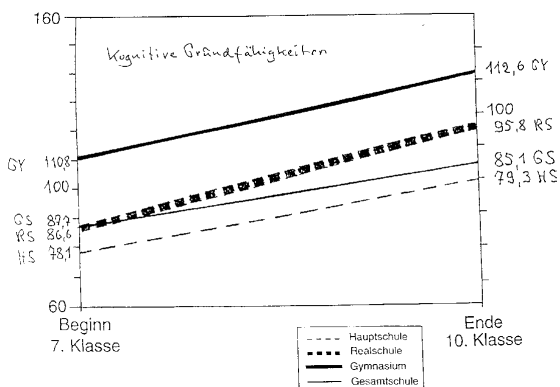
Grafik 1: Entwicklung des Selbstwertgefühls von NRW-Schülern

Die **Grafik 1** zur „Entwicklung des Selbstwertgefühls“ der am Projekt BIJU beteiligten NRW-Schüler, die 1996 in jenem 2. BIJU-Bericht für die teilnehmenden Schulen abgedruckt wurde, zeigt: Schon das Selbstwertgefühl *aller* Gesamtschüler sinkt bis zum Ende des 10. Jahrgangs unter das Selbstwertgefühl der Hauptschüler, obwohl diese Gesamtschüler gegenüber den Hauptschülern am Anfang des 7. Jahrgangs noch einen Vorsprung von 8 Testpunkten hatten (Olaf KÖLLER: 2. BIJU-Bericht, 1996, S. 23, Abb.11). – Ein Vergleich der Entwicklung des Selbstwertgefühls von Hauptschülern und gleich begabten, also *lernschwächeren* Gesamtschülern dürfte daher noch alarmierender ausfallen. – Die letzten wirklich repräsentativen Untersuchungen zur Entwicklung des Selbstwertgefühls von leistungsschwächeren Schülern in deutschen Gesamtschulen liegen mehr als 20 Jahre zurück. Es ist der eigentliche Skandal der Gesamtschulbewegung, dass ihre Wortführer diese Problematik nicht zur Kenntnis genommen oder verdrängt haben. – „Nicht sein kann, was nicht sein darf.“ – das Palmström-Syndrom! (Zur gesamten Problematik: Ulrich SPRENGER: „*Wie Kinder mit*

Lernproblemen die integrierte Gesamtschule erleben“/ Eine Dokumentation. In: REFLEX 1968, S. 68-73, abrufbar unter: www.ak-gesamtschule.de)

Mit Hilfe der BIJU-Daten müsste weiterhin nachhaltig und in allgemein verständlicher Form bekannt gemacht werden, wie unterschiedlich sich **die kognitiven Grundfähigkeiten** in den verschiedenen Schulformen entwickeln. Durch das Projekt BIJU wurde bereits bestätigt: Auch bezüglich der Förderung von kognitiven Grundfähigkeiten erweisen sich „*Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus*“. (vgl. u.a.: KÖLLER und BAUMERT: Entwicklung schulischer Leistungen. In: R. OERTER und L. MONTADA (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 2002, S.756-786)

Die im Folgenden vorgestellte, vom Verfasser entwickelte **Grafik 2** dient zur Veranschaulichung dieser „*differenziellen Entwicklung*“. Sie wurde erstellt mit Hilfe der im 2. BIJU-Bericht veröffentlichten Physik-Grafik (1996, S. 18) und anhand von deren Skalierung. Die Werte für den 7. Jahrgang stammen aus der Mitschrift eines MPIB-Vortrags, die Werte für den 10. Jahrgangs aus der Tabelle 5 des 1999 veröffentlichten MPIB-Aufsatzes „Wege zur Hochschulreife“ (KÖLLER u.a., 1999, S.404).



Grafik 2: Entwicklung der kognitiven Grundfähigkeiten bei NRW-Schülern

Die Datensätze der linken und der rechten Skala entstammen verschiedenen Berechnungen. Ihre Zahlenwerte sind daher nicht direkt vergleichbar, wohl aber bezüglich der sich ändernden Rangplätze und Relationen. Soviel ist aus dem bisher veröffentlichten Material also bereits deutlich zu erkennen: An keinem anderen Schultyp verläuft – zumindest in NRW – bei vergleichbaren Schülern die Entwicklung der kognitiven Grundfähigkeiten so ungünstig wie an Gesamtschulen. Anhand der verfügbaren Daten kann zur Zeit allerdings nur die differenzielle Entwicklung von Realschülern und Gesamtschülern dargestellt werden, weil von ihnen bekannt ist, dass sie, was Begabung und Herkunft angeht, im Rahmen der BIJU-Studie *„sehr ähnliche Populationen“* darstellten – *„Vergleiche von vergleichbaren Schülern“* aus dem *gymnasialen* Bereich dürften noch alarmierender ausfallen. – Die Ergebnisse solcher Vergleiche sind sehr ernst zu nehmen. Ein Gesamtschüler, der bei Schulformvergleichen nach Ausweis der PISA-Daten im 9. Jahrgang die gleichen kognitiven Grundfähigkeiten hat wie der mit ihm verglichene Gymnasiast, muss daher zu Beginn des 5. Jahrgangs in diesem Bereich höhere Werte gehabt haben als jener Gymnasiast damals, wenn er trotz seines ungünstigeren Entwicklungsmilieus dann im 9. Jahrgang die gleichen Werte hat wie jener Gymnasiast. Die bei solchen „vergleichbaren“ Schülern im 9. Jahrgang vorgefundenen Unterschiede in den Fachleistungen sind bei einer „approximativen Rekonstruktion der Leistungsentwicklungen“ besonders aussagekräftig. Denn diese Schüler hatten am Anfang des 5. Jahrgangs ganz sicher die gleichen, wenn nicht sogar etwas bessere intellektuelle Startbedingungen als jene Gymnasiasten.

Bei allen Schulformvergleichen, die mit den BIJU-Daten und mit den PISA-Daten möglich sind, müsste jeweils eine repräsentative Schülergruppe der einen Schulform mit einer Gruppe von Gesamtschülern verglichen werden, welche *„ähnliche kognitive Grundfähigkeiten“* und *„einen ähnlichen familiären Hintergrund“* haben. Als Ausgangspunkt für die Bildung von repräsentativen Gruppen empfiehlt sich der Leistungsmittelwert-Bereich der drei Schulformen, denn vor allem hier entfalten Richtlinien, Lehrbücher, Methoden und eine schulformbezogene Lehrerausbildung ihre schulformspezifischen, auf diese Schülerschaft abgestimmten Wirkungen.

Sämtliche Teilnehmer der BIJU-Studie sind im Jahre 2000 postalisch über ihren weiteren Lebensweg befragt worden. Bei dieser Gelegenheit gab es zweifellos auch Auskünfte darüber, welche Schulformen besser auf Studium und Beruf vorbereitet haben. Entsprechende Veröffentlichungen liegen selbst nach drei Jahren unverständlicherweise immer noch nicht vor. – Eine nächste Befragung über die Entwicklung des weiteren Lebensweges soll im Jahre 2004 erfolgen.

Im Juni 1998 war von BAUMERT eine allgemeinverständliche Zusammenfassung der BIJU-Befunde aus den Jahren 1991 bis 1997 für Ende 1998 angekündigt worden: „*Der für ein breiteres Publikum gedachte deskriptive Bericht über die schulischen Entwicklungsverläufe wird Ende dieses Jahres erscheinen.*“ („Pädagogik“ 6/1998, S. 13)

Er ist bis heute nicht erschienen! – Wir gehen davon aus, dass das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung sehr wohl zu planen und Termine einzuhalten versteht. Eine derartige Zurückhaltung von bildungspolitisch wichtigen Befunden, die zudem mit einem hohen Aufwand öffentlicher Mittel gewonnen wurden, verstößt gegen Prinzipien wissenschaftlicher Praxis und missachtet elementare öffentliche Interessen. Den Entscheidungs-Trägern in Politik und Bildungspolitik wurden schon wieder in entscheidenden Jahren entscheidende Informationen vorenthalten. – Wir interpretieren jedoch die Zurückhaltung des MPIB als ein Zurückgehalten-Werden.

Unsere zentralen Fragen: Was ist im Herbst 1998 geschehen? Warum ist der für Ende 1998 angekündigte Bericht bis heute immer noch nicht erschienen? Wer hatte ein Interesse daran und die Macht dazu, eine Veröffentlichung dieser allgemeinverständlichen Informationen über die schulform-bedingten Unterschiede von „*schulischen Entwicklungsverläufen*“ zu verhindern? Was waren die Motive?

Es ereignet sich hier – wie beim Projekt „Schulleistung“ – eine Historisierung und insofern eine schleichende Entwertung von sehr aufwändig gewonnenen, bildungspolitisch brisanten Daten: Aktualitätsverlust durch Ver-Alterung.

Wir sehen es nicht als unsere Aufgabe an, naheliegende Vermutungen vorzutragen. Wir sehen es als unsere Aufgabe an, auf die Tatsachen hinzuweisen. Es darf jedoch

gefragt werden, wie lange Öffentlichkeit und Fachwissenschaft sich eine derartige Bevormundung noch gefallen lassen.

Einmal angenommen, das „Max-Planck-Institut für medizinische Forschung“ in Heidelberg hätte herausgefunden, eine traditionelle Behandlungsmethode der Kinderheilkunde wäre im hiesigen Klima erheblich wirksamer – und kostengünstiger – als eine von den zuständigen Ministerien mit großem Aufwand eingeführte neue Behandlungsmethode! Wie würde die Öffentlichkeit wohl reagieren, wenn sie erführe, dass dieses Institut über lange Jahre – aus welchen Gründen auch immer – nicht im Stande gewesen ist, die Ergebnisse seiner Forschung bekannt zu machen?

5.2.5 Die PISA-Studien des Jahres 2000

Wie aus dem Projekt „Schulleistung“ und der BIJU-Studie gibt es auch aus den PISA-Studien des Jahres 2000 Angaben über den familiären Hintergrund der 46.000 Schülerinnen und Schüler, die an dieser Untersuchung teilgenommen haben, – bis hin zur Zahl der vorhandenen Musikinstrumente und Bücher. Und es gibt ebenfalls wieder Angaben über ihre kognitiven Grundfähigkeiten. Die wurden *„erhoben mit verbalen und figuralen Subtests, die Komponenten abstrakter räumlicher und verbaler Intelligenz abbilden“* (PISA 2000/1, S. 121).

Wir wiederholen: Nach den *„Grundregeln der Schuleffizienzforschung“* sind Vergleiche von Schulformen erst dann nahe an der Realität, wenn *„vergleichbare Schüler“* verglichen werden. Auch mit den Daten der PISA-Studien wären solche Vergleiche in großer Zahl möglich gewesen. Bisher ist jedoch nur ein einziger konkreterer Vergleich dieser Art veröffentlicht worden, und zwar ausgerechnet für die seit je als Muster-Gesamtschule gepriesene Laborschule Bielefeld. Seine Ergebnisse wurden am 13.11.2002 bei der Pressekonferenz der Laborschule Bielefeld bekannt gemacht.

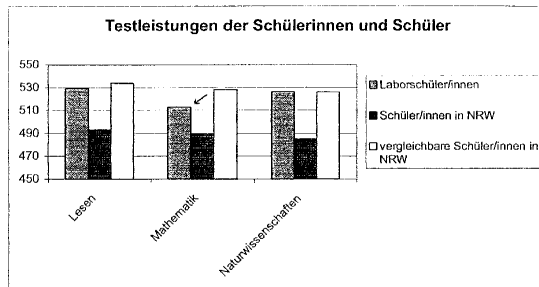


Abbildung aus der „Presseinformation“ des MPIB,
vorgelegt bei der Pressekonferenz am 13.11.02 in der Laborschule Bielefeld

Grafik 3: Testleistungen der Schülerinnen und Schüler der Laborschule Bielefeld

Die Schülerinnen und Schüler der Laborschule Bielefeld erreichen, wie aus der **Grafik 3** zu erkennen ist, im Lesen und in den Naturwissenschaften nur „ungefähr“ das Leistungsniveau von „vergleichbaren Schülern anderer Schulen in NRW“. In Mathematik jedoch liegen sie – wie die Grafik zeigt – mit einer Differenz von etwa 15 Punkten fast ein halbes Jahr unter dem Leistungsstand von „vergleichbaren Schülern anderer Schulen in NRW“ (die Jungen sogar mit 25 Punkten um weit mehr als ein halbes Schuljahr!). Und der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischen Leistungen ist „ähnlich eng wie in der Gesamtgruppe der 15jährigen Nordrhein-Westfalens“. Mit anderen Worten: Diese Schule leistet außerdem auch keinen bemerkenswerten Beitrag zur Überwindung sozial bedingter Ungleichheiten.

Das war im Grunde eine Bankrotterklärung für die materiell und personell hoch begünstigte Laborschule Bielefeld. Trotzdem wurde diese Bankrotterklärung durch dpa-Meldungen vom 13. und 14. November 2002 zu einem „Triumph der Strunnpeter-Schulen“ hochgejubelt – und so auch von großen Zeitungen übernommen, z.B. unter dem Titel „Das Lächeln der Sieger“.

In einer reichlich harschen, aber leider nur im Internet veröffentlichten „*Stellungnahme*“ vom 26. November 2002 bezeichnete das MPIB die dpa-Interpretationen als „*unzulässig*“, mit folgender Begründung: „*Diese Meldungen sind irreführend und entsprechen nicht der Darstellung der Ergebnisse für die Laborschule Bielefeld, die das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung am 13. November 2002 der Presse präsentiert hat.*“ (Alle Zitate und die Grafik stammen aus der „Presseinformation“ des MPIB vom 13.11.2002, aus der „Stellungnahme“ des MPIB vom 26.11.2002 und aus einem Aufsatz von Mitarbeitern des MPIB, der am 14.11.2002 in der „Frankfurter Rundschau“ veröffentlicht wurde. Abrufbar unter: www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/laborschule.html)

Die meisten der großen Zeitungen, welche die „*irreführenden*“ dpa-Meldungen vom 13. und 14.11.2002 übernommen hatten, hielten es nicht für notwendig, ihre Leser auf die „Irreführung“ hinzuweisen. Und das MPIB hat es unterlassen, von ihnen die entsprechenden öffentlichen Korrekturen einzufordern, ganz im Gegensatz zur Praxis jener anrührenden Versuche, gesamtschul-*kritische* Zeitungs-Artikel mit Leserbriefen zu entschärfen.

Andere, nach den „*Grundregeln der Schuleffizienzforschung*“ durchgeführte und auf den PISA-Daten beruhende, konkrete Schulformvergleiche mit „*vergleichbaren Schülern*“ sind im Rahmen der drei bisherigen umfangreichen PISA-Veröffentlichungen nicht vorgelegt worden, obwohl sie, wie allein das Beispiel der Laborschule Bielefeld zeigt, sehr wohl möglich gewesen wären. Es besteht Anlass zu der Vermutung, dass solche Vergleiche zum Beispiel für die Gesamtheit der übrigen NRW-Gesamtschulen noch viel ernüchternder ausfallen würden.

Die MPIB-Informationen vom November 2002 über das an der Laborschule Bielefeld nachgewiesene Missverhältnis von Aufwand und Effekt fanden jedoch 2003 – erstaunlicherweise – keinen Platz im 3. Band der PISA-Veröffentlichungen. In dem Kapitel „*Schulformen und Einzelschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus*“ des Aufsatzes von Jürgen BAUMERT, Ulrich TRAUTWEIN und Cordula ARTELT über „Schulumwelten“ wären sie sicher ein hilfreicher Beitrag gewesen.

In diesem Aufsatz wird eine sehr interessante Beweisführung vorgelegt. Sie zeigt, dass mit den PISA-Daten aufschlussreiche Schulformvergleiche in großer Zahl sehr wohl möglich gewesen wären: *„PISA vermittelt zunächst nur eine Momentaufnahme am Ende der Vollzeitschulpflicht. Allerdings lassen sich unter Nutzung von übergangsrelevanten Zusatzinformationen – wie kognitiven Grundfähigkeiten oder Merkmalen der sozialen Herkunft – Entwicklungsverläufe approximativ rekonstruieren. Der Status solcher Analysen kann freilich nur explorativ sein. Sie gewinnen jedoch an Gewicht, wenn die Struktur der Befunde in Längsschnittstudien repliziert werden kann.“* (PISA 2000/3, S.282). Mit anderen Worten: **Entwicklungsverläufe können auch anhand der PISA-Daten annäherungsweise erkundet und dargestellt werden. Am Beispiel der Laborschule Bielefeld ist das vom MPIB im November 2002 sogar vorgeführt worden.**

„Auch wenn die Entwicklung der kognitiven Grundfähigkeiten, wie KÖLLER und BAUMERT (2002) beschrieben haben, nicht von institutionellen Bedingungen unabhängig verläuft, kann gerade das schlussfolgernde Denken – ein Kernaspekt kognitiver Grundfähigkeiten – als relativ stabiles, leistungsbezogenes Persönlichkeitsmerkmal betrachtet werden, sodass man es zur Rekonstruktion von Bildungsverläufen heranziehen kann. Die kognitiven Grundfähigkeiten fungieren dann als Indikator für das in PISA nicht erfasste bereichsspezifische Vorwissen. Die Stabilität der Sozialschichtzugehörigkeit kann man in der Regel als gegeben voraussetzen.“ (PISA 2000/3, S.286) Mit anderen Worten: Weil der Einfluss des familiären Hintergrundes relativ stabil ist, kann mit Hilfe der Angaben zu den kognitiven Grundfähigkeiten annäherungsweise erschlossen werden, was ein Schüler vermöge seiner Begabung hätte lernen können. Die Angaben über den im 9. Jahrgang vorgefundenen Leistungsstand sind daher, wenn sie mit den Angaben über die kognitiven Grundfähigkeiten in Beziehung gebracht werden, gleichzeitig auch Informationen zum unterschiedlichen Fördereffekt der verschiedenen Schulformen.

Es ist an der Zeit, dass derartige Schulform-Vergleiche – zum Beispiel vom Bundes-Bildungsministerium – mit Nachdruck eingefordert werden, damit die Ergebnisse der PISA-Studien nicht mehr so einseitig und realitätsfern interpretiert werden können, wie das bisher geschieht. Es fehlen nämlich in den

drei PISA-Veröffentlichungen deutlichere Hinweise auf den niedrigeren Fördereffekt leistungsgemischter Lerngruppen, obwohl solche Hinweise durchaus möglich gewesen wären.

Aufschlussreiche Beispiele für Schulformvergleiche nach den „*Grundsätzen der Schulleistungsforschung*“, die mit Hilfe der Daten aus PISA 2000 durchgeführt werden können, wären unter anderem die im 9. Jahrgang vorgefundenen Leistungsstände „*vergleichbarer*“ Schüler

- von bayrischen Realschulen, die ja teils mit dem 5. Jahrgang, teils mit dem 7. Jahrgang begonnen haben,
- von hessischen kooperativen Gesamtschulen, die schon im 5. Jahrgang schulform-bezogen unterrichtet haben, und von solchen Gesamtschulen, die das erst im 7. Jahrgang tun,
- von Schulen aller drei Schulformen aus NRW und entsprechenden Schülergruppen der beteiligten NRW-Gesamtschulen,
- von bayrischen Gymnasien und NRW-Gymnasien,
- von Berliner im 7. Jahrgang beginnenden Gymnasien und von den Berliner grundständigen, im 5. Jahrgang beginnenden Gymnasien und Express-Klassen,
- von bayrischen Hauptschulen sowie von NRW-Hauptschulen und NRW-Realschulen. (Die vorliegenden Daten zeigen: Bayrische Hauptschulen erreichen in etwa das Niveau von NRW-Realschulen.)

Der im 9. Jahrgang vorgefundene Leistungsstand ist bei gleich begabten, ähnlich situierten Schülern immer auch eine Aussage über das „*Förderungspotential*“ (PISA 2000/3, S.293) der von ihnen besuchten Schulen. Die Zurückhaltung solcher Befunde förderte das pädagogische Wunschenken mancher Bildungspolitiker.

Mit diesen Vergleichen nachgewiesene Leistungsunterschiede verdienen höchste Aufmerksamkeit. Denn sie führen zu Ungerechtigkeiten. Zur Zeit ist es zum Beispiel ja so, dass ein bayrischer Hauptschüler nach seiner Schulzeit bei Bewerbungen in NRW erheblich bessere Chancen hat als ein NRW-Hauptschüler in Bayern, trotz

gleicher kognitiver Grundfähigkeiten. Und ein NRW-Realschüler hat bei seiner Suche nach einem Ausbildungsplatz bessere Chancen als ein gleich begabter NRW-Gesamtschüler. Im Anschluss an einen Aufsatz von Jürgen BAUMERT und Gundula SCHÜMER (PISA 2000/2, S. 159 - 202) müssten solche „Ungleichheiten“ neben den begabungs-bedingten „*primären*“ und den sozialschicht-bedingten „*sekundären Disparitäten*“ dann als schulform-bedingte „*tertiäre Disparitäten*“ bezeichnet werden. Diese „*tertiären Disparitäten*“ sind jedoch am leichtesten zu überwinden: durch die Einführung von bundesländer-übergreifenden, verbindlichen Bildungsstandards für den Abschluss des 4., des 10. und des 12. bzw. 13. Jahrgangs, wie das in England bereits recht erfolgreich geschehen ist. Wenn solche Standards vorliegen und Schülern wie Eltern bekannt sind, dann entfällt die leidige Frage von Schülern und Eltern, warum denn dies oder das unbedingt gelernt werden müsse, und, daraus folgend, für die Lehrer der Zwang zur permanenten Selbst-Legitimation. Bei klar definierten Zielen werden Lehrer, Schüler und Eltern zu einer Solidargemeinschaft. Das erleichtert den Alltag der Schulen und steigert ihre Effizienz.

Mit den Daten der PISA-Studien können, dank der großen Zahl der Teilnehmer erstmals auch innerhalb der einzelnen Bundesländer Schulformvergleiche durchgeführt werden. Die unterschiedlichen Förder-Effekte der verschiedenen Schulformen eines *einzelnen* Bundeslandes sind nun erstmals verlässlicher darstellbar. Denn die soziokulturellen und die schulrechtlichen Rahmenbedingungen sind ja innerhalb eines Bundeslandes für die beteiligten Schulen in etwa dieselben. Bei bisherigen Vergleichen ließ es sich oft nicht vermeiden, dass Länder-Standards und Schulform-Standards vermischt wurden.

Mit solchen Schulformvergleichen „*vergleichbarer*“ Schüler hätte anhand der PISA-Daten dem absehbaren Wiederaufleben der Gesamtschulbewegung schon sehr früh der notwendige Realitäts-Bezug und eine entsprechende Ernüchterung vermittelt werden können.

Es ist an der Zeit, über die Ökonomie der Bildungsforschung öffentlich nachzudenken. Oder sollte das Gerücht stimmen, dass der Verzicht auf konkrete Schulformvergleiche eine Bedingung des Genehmigungsverfahrens war?

„Schulformen und Einzelschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus“ – so lautet die Überschrift vom dritten Kapitel jenes bereits erwähnten Aufsatzes von BAUMERT, TRAUTWEIN und ARTELT über „Schulumwelten“ (PISA 2000/3, S. 282 - 290).

Dort heißt es gleich zu Beginn (S. 282): *„Inwieweit unter... unterschiedlichen institutionellen und sozialen Rahmenbedingungen auch differenzielle Entwicklungsumwelten entstehen, ist eine bislang unzureichend untersuchte Frage, obwohl deren Beantwortung für die Beurteilung der Folgen von Übergangsentscheidungen wichtig ist. Es liegen nur wenige jüngere Arbeiten vor, die sich dieser Frage angenommen haben.“* Die hier beklagte Situation ist vom MPIB mitverursacht worden: Wenn die „älteren“ Ergebnisse der Projektes „Schulleistung“ und die Ergebnisse des Projektes „Hauptschule“ zu Fragen der Binnendifferenzierung zeitnah und öffentlichkeitswirksam bekannt gemacht worden wären und wenn diese Befunde mit den BIJU Befunden von 1991 aktualisiert worden wären, dann ... – Dass es in der Schulform-Debatte noch keine „eindeutige Befundlage“ gibt, hat erkennbare Ursachen.

In jenem Aufsatz von BAUMERT, TRAUTWEIN und ARTELT werden, wie bereits erwähnt, mit den aus der PISA-Studie vorliegenden Informationen über die kognitiven Grundfähigkeiten und über die soziale Herkunft der Schüler deren Entwicklungsverläufe „*approximativ*“ rekonstruiert (S.282), aber nur, um ganz allgemein für NRW den unterschiedlichen Fördereffekt der verschiedenen Schulformen zu beweisen. Es ergab sich, dass *„Schulformen in der Tat differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen, die auf institutioneller Ebene für eine Öffnung der Leistungsschere während der Sekundarstufe I sorgen.“* (S. 286) Diese Befunde zum unterschiedlichen Fördereffekt der verschiedenen Schulformen werden anschließend mit den erwähnten BIJU-Längsschnittbefunden der Jahre 1991-1995 aus NRW überprüft, präzisiert und illustriert (PISA 2000/3, S. 287).

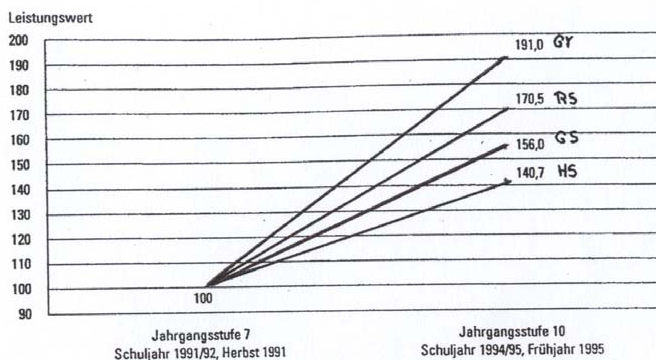


Abbildung 10.8 aus PISA 2000/3, S. 287

Die Verwendung dieser Grafik geschieht mit freundlicher Genehmigung des Verlages Leske + Budrich

Grafik 4: Die unterschiedliche Entwicklung von vergleichbaren Schülern der verschiedenen Schulformen von NRW in Mathematik

„Abbildung 10.8 stellt die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern der 7. Jahrgangsstufe mit durchschnittlichen kognitiven Grundfähigkeiten, durchschnittlichen Mathematikleistungen und durchschnittlicher Sozialschichtzugehörigkeit über vier Schuljahre hinweg differenziert nach Schulformzugehörigkeit dar. Die Mathematikleistungen wurden so skaliert, dass der Mittelwert am Anfang der 7. Jahrgangsstufe hundert Testpunkte bei einer Standardabweichung von 30 Testpunkten betrug.“ (S. 288) Bei dieser Berechnungs- bzw. Darstellungsmethode wird die Entwicklung von Schülern aus dem Mittelfeld der Gesamtstichprobe verglichen, die alle am Anfang des 7. Jahrgangs dieselben intellektuellen und sozialen Eingangsbedingungen und außerdem auch noch alle am Anfang des 7. Jahrgangs denselben Leistungsstand hatten. Vergleichsbasis ist also ein Einheitstyp von Durchschnittsschüler. Aber es geht doch nicht um die Frage, welche Organisationsformen des Unterrichts für einen Einheits-Typ von Durchschnitts-Schüler den höchsten Fördereffekt haben.

Die Grafik lässt einige wichtige Fragen unbeantwortet: Es fehlen Angaben zur Gesamtzahl der untersuchten Schüler. Und es fehlen Angaben zur Zahl der Schüler, die trotz Mittelfeld-Begabung die Hauptschule besuchen. Solche Schüler sind eigentlich kein Parade-Beispiel für den unterschiedlichen Fördereffekt verschiedener Schulformen, sondern schlicht das Opfer eines Beratungsfehlers auf Seiten der Grundschule – und Opfer des Konvoi-Effekts: „Eine Kolonne ist nicht schneller als ihre langsamsten ihrer Fahrzeuge.“ – Weiterhin fehlen Angaben zur Zahl der Schüler, die trotz Mittelfeld-Begabung am Gymnasium das höhere Lerntempo mithalten konnten, wie viele von ihnen bei diesem Tempo „sitzen geblieben“ sind, in welchem Umfang durch sie das Lerntempo der Schnelleren verzögert wurde. (Da waren diese Schüler dann die vom Konvoi-Effekt Betroffenen.) Und es fehlen Angaben über die Schulzufriedenheit dieser aufs Gymnasium geratenen Mittelfeld-Schüler.

Das alles will beachtet sein. Denn bei oberflächlicher Kenntnisnahme wirkt die Abbildung 10.8 wie eine generelle In-Frage-Stellung des gegliederten Schulwesens. Aufschlussreich ist sie jedoch lediglich für die Entwicklung im Mittelfeld der Leistungen, also für den Vergleich von Realschülern und vergleichbaren Gesamtschülern. In der Stichprobe der BIJU-Studie von 1991 waren die NRW-Realschüler und die NRW-Gesamtschüler, was Begabung und Herkunft angeht, einander insgesamt sehr ähnlich. *„Fast man die Befunde zur Grundintelligenz und zum Bildungshintergrund der Jugendlichen zusammen, so zeigt sich erwartungsgemäß das günstigste Bild für die Gymnasiasten, das ungünstigste für die Hauptschüler. Real- und Gesamtschüler stellen von den hier berücksichtigten Variablen sehr ähnliche Populationen dar.“* (Olaf KÖLLER, 2. BIJU-Bericht, 1996, S. 16). Die Tabelle 10.8 bestätigt nebenbei die im 2. BIJU-Bericht von KÖLLER mitgeteilten, seinerzeit jedoch heftig angefeindeten Informationen über den am Ende des 10. Jahrgangs vorgefundenen unterschiedlichen Leistungsstand. Dort (S. 19) hieß es: *„Überraschend sind die substantiellen Vorteile der Realschüler gegenüber den Gesamtschülern. Denn aufgrund der kognitiven Voraussetzungen und des Bildungshintergrunds der Eltern hätte man erwarten können, dass Schüler/-innen in beiden Schulformen ähnliche Entwicklungsverläufe aufweisen.“*

Nach allgemeiner Erfahrung ist die Entwicklung schulischer Leistungen vor allem das Produkt der drei Faktoren **Begabung, Milieu** und **Schulform**. Wenn die kognitiven Grundfähigkeiten und der familiäre Hintergrund von NRW-Realschülern und NRW-Gesamtschülern einander „*sehr ähnlich*“ sind und die Ausgangsleistungen am Anfang des 7. Jahrgangs „*identisch*“ waren, dann können Leistungsunterschiede nur von der Schulform und ihren Konzepten verursacht sein.

Auch bei den mit der Abbildung 10.8 veranschaulichten Untersuchungen macht die Realschule wie manches andere Sandwich-Kind eine recht gute Figur. Für „*eine traditionell eher gymnasialferne Klientel*“ ist zweifellos sie der empfehlenswertere „*Weg zur Hochschulreife*“. – Veröffentlichungen aus dem Projekt BIJU wirken stets wie ein Loblied auf die Realschule.

Zusammenfassung: Auch die Abbildung 10.8 zeigt in einer fortan nicht mehr zu bestreitenden Deutlichkeit: **Integrierte Gesamtschulen haben – zumindest in NRW – bei gleich begabten, ähnlich situierten Schülern einen erheblich niedrigeren Fördereffekt als Realschulen.** Gesamtschüler rangieren am Ende des 10. Jahrgangs auf der Mitte zwischen Hauptschülern und Realschülern, obgleich der Leistungsstand aller beteiligten Schüler am Anfang des 7. Jahrgangs noch identisch war. Noch genauer: Gemessen am Abstand zur Hauptschule, ist der Fördereffekt der Realschule doppelt so hoch wie der Fördereffekt der Gesamtschule.

Damit sollte eine beliebte Ausrede endlich aus der Welt sein, die da lautet: „*Ja, wenn 1978 oder 1982 die Gesamtschule flächendeckend eingeführt worden wäre, dann hätte sie jetzt den für eine integrative Arbeit erforderlichen Anteil von leistungsstarken Schülern, dann gäbe es den Creaming-Effekt nicht.*“ – H.-G. ROLFF definierte den Creaming-Effekt als „*das Absahnen der begabteren, talentierteren Schüler – nicht nur durch die Gymnasien, sondern auch durch die Realschulen.*“ (neue deutsche schule 12/1991, S. 12).

Der Creaming-Effekt wird auch durch die in PISA 2000/3 vorgelegten Auswertungen der BIJU-Studie als ein Sekundär-Effekt ausgewiesen: Die NRW-Gesamtschulen haben nicht darum einen so niedrigen Fördereffekt, weil die

leistungsstarken Schüler ausbleiben. Sondern: Weil der Fördereffekt von Gesamtschulen, wie Helmut FEND bereits 1982 in seiner Bilanz des Gesamtschulversuchs nachgewiesen hat, immer schon niedriger war als der Fördereffekt von Realschulen und Gymnasien, zogen die Eltern es vor, ihre begabteren Kinder auf Realschulen und Gymnasien zu schicken. Die Abbildung 10.8 zeigt, dass sie recht daran tun.

Der Hamburger Gesamtschul-Dezernent Jürgen RIEKMANN bezeichnete diesen Vorgang als „Entmischung“. Es ist ein sich selbst verstärkender Prozess. Er führt zu einer unerwünschten Homogenisierung der Gesamtschulen im unteren Leistungsbereich und insofern zum Gegenteil dessen, was diese Schulform bewirken sollte: Integration durch Heterogenität.

In Recklinghausen war – nach Auskunft der Stadtverwaltung – keines von den 408 Kindern, die im Jahre 2002 an den drei dortigen Gesamtschulen angemeldet wurden, von der Grundschule zum Gymnasium empfohlen worden. 14% der Kinder hatten eine Realschulempfehlung. Die übrigen 86% Gesamtschüler mit Hauptschulempfehlung werden von einer Lehrerschaft unterrichtet, die zu mehr als 40% gymnasial besoldet wird, aber auf den Umgang mit dieser Schülerschaft überhaupt nicht vorbereitet ist.

In vielen anderen Städten von NRW, z.B. in Hamm oder Duisburg, sieht es nicht viel besser aus. Irgendwann wird auch der Finanzminister dieses Missverhältnis von Kosten und Nutzen bemerken müssen.

Wir halten fest: Anhand der Abbildung 10.8 ist 2003 im Rahmen der PISA-Veröffentlichungen mit Hilfe von BIJU-Material aus den Jahren 1991 - 1995 wiederum überzeugend nachgewiesen worden, dass Gesamtschulen in Deutschland keineswegs den Fördereffekt haben, den sie haben sollen.

Aber es wird mit dieser Grafik lediglich dargestellt, wie unterschiedlich sich ein Einheitsstyp von Durchschnittsschüler an den verschiedenen Schulformen entwickelt. Die Frage der „Passung“, also der begabungsgerechten Förderung durch eine der Begabung entsprechende Schulform wird hier nicht angesprochen.

Die zur Entscheidung drängende Frage lautet:

Haben die drei Schulformen des gegliederten Schulwesens insgesamt den höheren Fördereffekt, weil sie mit Richtlinien, Lehrbüchern und Methoden arbeiten, die eigens konzipiert sind für das ihnen jeweils zugedachte Drittel aus dem Begabungsspektrum der Schülerschaft, und weil sie eine schulform-spezifisch ausgebildete Lehrerschaft haben?

Oder:

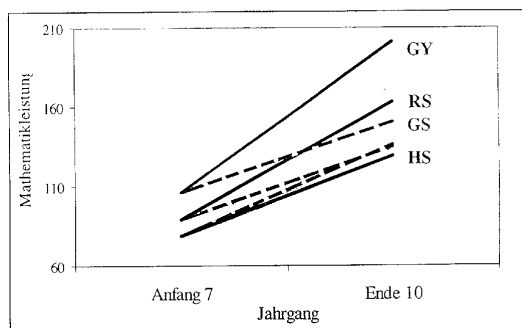
Haben Gesamtschulen einen insgesamt höheren Fördereffekt, weil sie auf den Lern-Anreiz leistungsgemischter Lerngruppen und die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung setzen, eben auf den *„intelligenteren Umgang mit Heterogenität“*?

Untersuchungen zur Leistungsentwicklung, die im 5.Jahrgang beginnen, gibt es für NRW zur Zeit noch nicht. Zur Verfügung stehen nur die NRW-Daten der BIJU-Studie für die 7. bis 10.Jahrgänge. Aufgrund dieses Datenmaterials haben Jürgen BAUMERT und Olaf KÖLLER – wie bereits erwähnt – 1998 die Ergebnisse eines Vergleichs vorgelegt, der erheblich aufschlussreicher ist als die Abbildung 10.8. Auf drei verschiedenen Vergleichsebenen wurden repräsentative Gruppen von Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten jeweils mit einer entsprechenden Gruppe von gleich begabten und ähnlich situierten Gesamtschülern verglichen. Diese sechs Gruppen hatten auf ihren drei Vergleichsebenen außerdem noch am Anfang des 7. Jahrgangs jeweils paarweise denselben Leistungsstand.

Es ergab sich: Hauptschüler und gleichbegabte, ähnlich situierte Gesamtschüler haben, bei gleicher Ausgangsleistung am Anfang des 7. Jahrgangs, am Ende des 10. Jahrgangs *„einen identischen Leistungsstand“*. Nach Ausweis der Abbildung 10.8 rangieren die Gesamtschüler jedoch nicht mehr auf dem gleichen Niveau wie die gleich begabten Hauptschüler in der Grafik von 1998, sondern in der Mitte zwischen Hauptschülern und Realschülern. Der Abstand zu den Hauptschülern entspricht nun mit 14,3 Testpunkten fast einem Drittel der gesamten Variationsbreite

(140,7 : 191,0). Bei der in PISA 2000/3, Abbildung 10.8, S. 287, angewandten Darstellungsweise gerät also der alarmierende Befund, dass Gesamtschulen bei lernschwachen Schülern keinen höheren Fördereffekt haben als Hauptschulen, vollkommen aus dem Blickfeld!

Die im Folgenden vorgestellte **Grafik 5** zur „Entwicklung der Mathematikleistungen bei Schülern mit paarweise identischer Ausgangsleistung“ ist die Wiedergabe einer 1998 bei verschiedenen Informationsveranstaltungen des MPIB gezeigten, in Farbe gehaltenen Grafik. Sie veranschaulicht die 1998 von BAUMERT und KÖLLER berichteten Ergebnisse jenes wiederholt erwähnten, früheren BIJU-Schulformvergleichs (Pädagogik 6/1998, S. 17), ist aber noch nie veröffentlicht worden. Daher hätte sie in PISA 2000/3 zusammen mit der Abbildung 10.8 endlich veröffentlicht werden müssen, damit deren irritierende Wirkung abgefangen würde. Denn anhand dieser Grafik ist sehr viel deutlicher zu erkennen, dass in den Schulformen des gegliederten Systems die Schülerinnen und Schüler erheblich besser gefördert werden als in einer Schulform, die das alles unter einem Dache zu leisten verspricht. Das zeigt sich vor allem beim Leistungsunterschied von Realschülern und gymnasialbefähigten Gesamtschülern in der oberen Hälfte der Grafik. Die unterbrochenen Linien stellen die Leistungsentwicklung der Gesamtschüler dar.

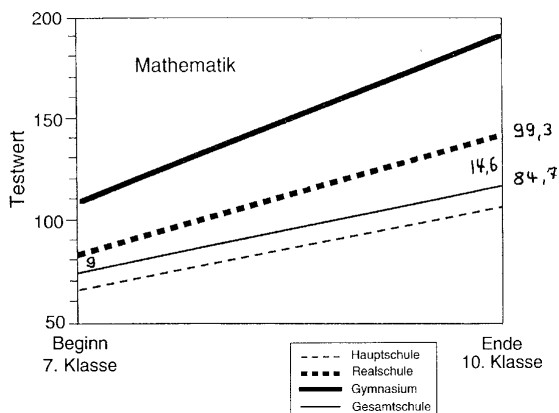


Grafik 5: Entwicklung der Mathematik-Leistungen bei Schülern mit paarweise identischer Ausgangsleistung

Diese Grafik ist ein überzeugender Beweis für den begabungsgerechteren Förder-
effekt des gegliederten Schulwesens, insbesondere, was die Überlegenheit der Real-
schulen gegenüber den Gesamtschulen betrifft.

Erläuterung der im Folgenden vorgestellten **Grafik 6** zur „Entwicklung der Mathe-
matikleistungen bei Realschülern und Gesamtschülern“ aus dem 2. BIJU-Bericht,
1996 (S. 18): Die Werte der rechten Skala stammen aus der Tabelle 5 in „Wege zur
Hochschulreife“ (KÖLLER u. a.: 1999, S. 404). – (Diese Tabelle ist übrigens eine
komprimierte Qualitätskontrolle des Schulwesens von NRW.) Im Fach Mathematik
entspricht bei der hier verwendeten Skalierung (Mittelwert 100) eine Differenz von
8 bis 10 Testpunkten ungefähr dem Lernfortschritt eines Schuljahres (vgl. TIMSS II,
1997, S. 66f). Wie die BIJU-Studie ergab, waren 1991 in NRW Realschüler und NRW
Gesamtschüler, was die Begabung und den familiären Hintergrund angeht, „*sehr ähnli-
che Populationen*“.

Die Grafik 6 zeigt: Nach dem undifferenzierten Unterricht in der Förderstufe hat-
ten die Gesamtschüler gegenüber der „*sehr ähnlichen Population*“ der Realschüler am
Anfang des 7. Jahrgangs in Mathematik bereits einen Leistungs-Rückstand von etwa
einem Schuljahr. Dieser 1991 am Anfang des 7. Jahrgangs vorgefundene Rückstand
der Gesamtschüler bleibt in der Abbildung 10.8 aus PISA 2000/3 und in der Grafik
von 1998 unberücksichtigt. Die ab Anfang des 5. Jahrgangs aufgelaufenen Leistungs-
unterschiede sind also in Wirklichkeit noch viel größer.



Grafik 6: Entwicklung der Mathematik-Leistungen bei Real- und Gesamtschülern

Wenn dieser am Anfang des 7. Jahrgangs schon existierende Vorsprung von 9 Punkten zu den in „Pädagogik“ 6/1998, S.17, genannten Lernzuwächsen der 7. bis 10. Jahrgänge hinzugerechnet wird, dann haben Realschüler in Wirklichkeit am Ende des 10. Jahrgangs gegenüber gleichbegabten, ähnlich situierten Gesamtschülern zum Beispiel in Mathematik einen Vorsprung von etwa drei Schuljahren. Das bedeutet: Die untersuchten Gesamtschüler würden im Durchschnitt etwa drei weitere Schuljahre benötigen, um jenen Leistungsstand zu erreichen, den die untersuchten Realschüler in ihrem Durchschnitt zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits hatten.

Es sind also bei den 1998 (Pädagogik 6/98, S. 17) und 2003 (Abbildung 10.8) veröffentlichten Vergleichen die im 5. und 6. Jahrgang aufgelaufenen und daher am Anfang des 7. Jahrgangs bereits vorhandenen Leistungsdefizite nicht berücksichtigt worden. Erst wenn das dritte Kriterium „gleicher Leistungsstand am Anfang des 7. Jahrgangs“ weggelassen wird, kann auch jetzt schon die Leistungsentwicklung dieser Schüler ab Anfang des 5. Jahrgangs ziemlich genau beschrieben werden. Dazu brauchte lediglich auf der Grundlage der BIJU-Daten aus NRW die „*differenzielle Entwicklung*“ von Gesamtschülern und Schülern des gegliederten Systems verglichen

werden, die am Anfang des 7. Jahrgangs „*ähnliche kognitive Grundfähigkeiten*“ und einen „*ähnlichen familiären Hintergrund*“ hatten, und zwar jeweils paarweise auf einer der drei Vergleichsebenen (s. Grafik 5). „*Die kognitiven Grundfähigkeiten fungieren dann als Indikator*“ für die in der BIJU-Studie nicht erfassten Ausgangsleistungen zu Beginn des 5. Jahrgangs, wie BAUMERT und seine Mitarbeiter in PISA 2000/3 (S.286) erläutert haben.

Es ist an der Zeit, dass auch derartige Vergleiche vom Bundes-Bildungsministerium mit Nachdruck eingefordert werden.

Im Übrigen bestätigten die BIJU-Befunde über die 1991 am Anfang des 7. Jahrgangs vorgefundenen Leistungsunterschiede der gleich begabten Realschüler und Gesamtschüler jetzt auch *für das Mittelfeld der Schülerschaft* die Befunde des Projektes „Schulleistung“ über den niedrigeren Fördereffekt von leistungsgemischten 5. und 6. Jahrgängen.

Man wird sich also damit abfinden müssen: Es gibt zumindest in Deutschland Grenzen der Heterogenität. Dies zur Kenntnis zu bringen, wäre Aufgabe der Bildungsforschung – und der Lehrer-Verbände. Wer aber stattdessen einen „*intelligenteren Umgang mit Heterogenität*“ einklagt, der überfordert die Realität zu Gunsten eines Prinzips. Er widerspricht etlichen am MBIP vorliegenden Befunden, die in jenem Gutachten ROEDERS von 1995 ihre zusammenfassende und überzeugende Darstellung gefunden haben.

Die bekannte These: „Eine Schule ist so gut wie ihre Lehrer!“ klingt vor diesem Hintergrund wie blanker Hohn. Allzu gern wird mit solchen Sprachregelungen vertuscht, dass die Gesamtschule nicht an den mangelnden Fähigkeiten ihrer Lehrerinnen und Lehrer scheitert, sondern an ihrem Konzept. Eine Einheitsschule ist unter den in Deutschland gegebenen Bedingungen nicht zu realisieren.

Damit nun keine Missverständnisse aufkommen: Optimale Lösungen gibt es nicht, sondern – wie fast überall – nur den vernünftigeren Kompromiss. Denn zweifellos ist auch das gegliederte Schulwesen eine problemreiche Art der Unterrichtsorganisa-

tion, aber es ist offensichtlich der effizientere, kostengünstigere und reform-offenere Weg, junge Menschen auf das Leben in der Wissensgesellschaft vorzubereiten.

5.2.6 Schlussbemerkungen

Obwohl die Befunde des Projektes „Schulleistung“ schon 1970 hohen Klärungsbedarf angezeigt hatten, fehlen zur Zeit immer noch Untersuchungen zum günstigsten Zeitpunkt des Übergangs in die weiterführenden Schulen (vgl. ROEDER 1997, S. 406f). Dieser Übergang geschieht in Deutschland vorwiegend nach vier Jahren Grundschule. Wer diese Praxis ändern will, müsste zuvor die Ergebnisse entsprechender Untersuchungen der 5. und 6. Jahrgänge vorlegen können. Da es sie nicht gibt, müssen also erst einmal – nach Art der BIJU-Studie – auch **repräsentative Untersuchungen zu den „Bildungsverläufen und der psychosozialen Entwicklung in den 5. und 6. Jahrgängen“** eingefordert, durchgeführt und veröffentlicht werden.

Trotz fehlender wissenschaftlicher Argumente propagieren jedoch verschiedene bildungspolitische Gruppierungen immer noch die sechsjährige Grundschule oder Gesamtschulen oder Formen der Sekundarschule als Schulen mit leistungsgemischten 5. und 6. Jahrgängen, um auf diese Weise das deutsche Schulwesen zu verbessern.

In NRW sieht es inzwischen so aus, als ob hier das erwiesene und unübersehbare Scheitern des Gesamtschul-Experiments durch neue Schulform-Experimente verschleiert werden soll. Solange jedoch die erforderlichen Untersuchungen der 5. und 6. Jahrgänge nicht durchgeführt und veröffentlicht worden sind, gilt für alle derartigen Experimente nach wie vor der vom Arbeitskreis Gesamtschule seit 1997 erhobene Vorwurf:

„Es laufen hierzulande Großversuche mit Schutzbefohlenen – ohne ausreichende wissenschaftliche Grundlagen und ohne ausreichende wissenschaftliche Kontrolle.“

5.3 Fragen zum Nachfragen

1. Warum sind die wichtigen Informationen über den niedrigeren Fördereffekt der leistungsgemischten 5. und 6. Jahrgängen von sechsjährigen Grundschulen aus dem MPIB-Projekt „Schulleistung“ mit 21 Jahre Verspätung erst 1991 veröffentlicht worden? Wie uns auf Anfragen mehrmals bestätigt wurde, hätten sie sehr wohl bereits 1977 vorliegen können.

2. Warum hat es bisher noch keine zusammenfassende Darstellung der originären Ergebnisse des Projektes „Schulleistung“ gegeben?

3. Warum sind die Veränderungen der Rangliste, die 30 Jahre später in der PISA-Studie unter den am Projekt „Schulleistung“ beteiligten elf Bundesländern festgestellt worden sind, noch nicht veröffentlicht? Dass eine solche Rangliste existiert, ist zum Beispiel in TIMSS II, 1997 , S. 125f erwähnt worden.

4. Warum hat es bis jetzt noch keine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse aus dem sehr aufwändigen, 1980 am MPIB durchgeführten Projekt „Hauptschule“ zu Problemen der Binnendifferenzierung an Gesamtschulen gegeben? Und warum sind die Ergebnisse dieser Studie mit so großer Verspätung erst 1997 veröffentlicht worden?

5. Warum ist jenes Gutachten von ROEDER nie veröffentlicht worden, mit dem er 1995 dringend von einer Einführung der Orientierungsstufe in Sachsen-Anhalt abgeraten hat, weil das „zu einer Benachteiligung leistungsstärkerer Schüler“ führen würde?

6. Warum sind die Ergebnisse des Projektes „Schulleistung“ nicht durch die Befunde der 1991 gestarteten BIJU-Studie aus Berlin und NRW überprüft, aktualisiert und präzisiert worden? ROEDER und SANG forderten 1991 am Ende ihres Aufsatzes über Ergebnisse des Projektes „Schulleistung“ ausdrücklich, dass sich „schulpolitische Folgerungen“ aus Arbeiten der Bildungsforschung „auf neuere Erhebungsdaten stützen sollten“ (S. 168). Die lagen 1991 aus der BIJU-Studie doch vor.

7. Die Probleme des Unterrichts in den leistungsgemischten Klassen der 5. und 6. Jahrgängen waren mit Hilfe des Projektes „Schulleistung“ im MPIB spätestens 1977 klar erkannt worden. Warum ist dann die BIJU-Studie 1991 nicht mit dem 5. Jahrgang, sondern erst mit dem 7. Jahrgang begonnen worden? – Die 5. und 6. Jahrgänge sind bisher in allen großen Studien ausgespart geblieben!

8. Warum gibt es seit mehr als 20 Jahren in Deutschland keine Untersuchungen mehr zu der Frage, wie Kinder mit Lernproblemen den Unterricht in den leistungsgemischten Lerngruppen weiterführender Schulen erleben? Mit den Daten der BIJU-Studie zur Entwicklung des Selbstwertgefühls wären sie sehr wohl möglich gewesen.

9. Warum sind die Ergebnisse des BIJU-Oberstufen-Vergleichs von 1997 noch nicht in Form einer allgemeinverständlichen Zusammenfassung erschienen? Untersucht wurden in der 2. Hälfte des 12. Jahrgangs die Leistungen in Englisch, Mathematik und Deutsch. Veröffentlicht wurden bisher lediglich die Mathematik-Befunde aus NRW, jedoch in einer fachsprachlichen Verschlüsselung,

die „*ohne Kenntnis der Statistik*“ kaum zu verstehen ist. Wichtigster Befund: Der Leistungsunterschied zwischen den 12. Jahrgängen von Gesamtschulen und den 12. Jahrgängen von Gymnasien entspricht der Differenz von *zwei* Notenstufen. (KÖLLER, BAUMERT, SCHNABEL: „Wege zur Hochschulreife“, 1999, S. 410) Dieser Unterschied bleibt auch im 13. Jahrgang bestehen. Studienabbrüche und das Scheitern von Lebensplänen sind durch diese Disparitäten vorprogrammiert. – Eine Veröffentlichung der Ergebnisse für Englisch und Deutsch steht immer noch aus.

10. Warum gab es bisher nur (sparsame) Auskünfte über BIJU-Befunde aus NRW, aber keine Auskünfte aus Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt? In Mecklenburg-Vorpommern ist man dabei, die Regionalschule einzuführen. Als Kombination von Haupt- und Realschule ist das eine „Gesamtschule 2. Klasse“. Die für diese Neuerung verantwortlichen Leute wussten, wie sich bei einer Anhörung am 27.02.2002 im Landtag von Schwerin herausstellte, nichts von der BIJU-Studie und ihren gesamtschul-kritischen Befunden. Auch das ist eine Folge der von uns kritisierten Zurückhaltung.

11. Warum ist „der für ein breiteres Publikum gedachte deskriptive Bericht“ über die Ergebnisse der BIJU-Studie immer noch nicht erschienen, obwohl er im Juni 1998 in der Zeitschrift „Pädagogik“ von BAUMERT bereits für Ende 1998 angekündigt worden war? (Pädagogik 6/1998, S.13) Wer hatte ein Interesse daran – und die Macht dazu, diese Veröffentlichung zu verhindern?

12. Warum ist von jenen 1998 veröffentlichten Befunden, dass an NRW-Gesamtschulen im Gegensatz zu anderen Schulen der Egoismus zunimmt und der Altruismus abnimmt, seitdem nie mehr die Rede gewesen? Dies gilt ebenso für den Befund, dass die Werte für Devianz (z. B. Schulschwänzen) und Delinquenz (z. B. Gewalttätigkeit) an Gesamtschulen deutlich höher waren als an anderen Schulen, und ebenso die Werte für Ausländerfeindlichkeit und für die Ablehnung von Asylanten. (BAUMERT und KÖLLER: „Pädagogik“ 6/1998, S. 17 u. 18)

13. Warum sind die Ergebnisse der im Jahre 2000 durchgeführten Befragung aller BIJU-Teilnehmer über ihren weiteren Lebensweg immer noch nicht veröffentlicht worden? Dort gibt es doch sicher auch Auskünfte darüber, welche Schulformen besser auf Studium und Berufsleben vorbereiten.

14. Warum ist den Erwartungen, eine Verlängerung der Grundschulzeit könnte die Lern-Leistungen deutscher Schüler verbessern, nicht schon in den ersten PISA-Veröffentlichungen der Boden entzogen worden, und zwar durch Vergleiche nach der in PISA 2000/3 (S.286) erläuterten Methode, welche die Leistungsentwicklung solcher Schüler annäherungsweise zu rekonstruieren vermag, die ähnliche intellektuelle und soziale Startbedingungen hatten.

5.4 Fragen an die Bildungspolitiker in Parteien und Verbänden

Warum sind die bisher schon bekannt gemachten Ergebnisse der Bildungsforschung zum niedrigeren Fördereffekt leistungsgemischter Lerngruppen von Ihnen nicht wahrgenommen oder nicht ernstgenommen worden?

Wie war es zum Beispiel möglich, dass in Sachsen-Anhalt die Orientierungsstufe eingeführt wurde, obwohl ROEDER in einem Gutachten dringend davon abgeraten hat?

Wie ist es möglich, dass in NRW neue Gesamtschulen gegründet und weitere geplant werden, obgleich schon die bisher veröffentlichten BIJU-Befunde aus NRW dieser Schulform bei vergleichbaren Schülern einen deutlich niedrigeren Fördereffekt bescheinigt haben als den anderen Schulformen?

Warum ist im Berliner Senat anscheinend noch nie jemand auf die Idee gekommen, nach den Berliner Ergebnissen des Projektes „Schulleistung“ und ihrer Bestätigung durch die Berliner BIJU-Befunde von 1991 zu fragen?

Wie lange soll es noch dauern, bis alle wichtigen Befunde der genannten vier Studien in allgemein verständlicher Form für eine praxisnahe und realitätsbezogene Orientierung der Bildungspolitik zur Verfügung stehen – und die verbreitete Zurückhaltung ein Ende hat?

Ist nicht vielleicht am Ende die Zurückhaltung des MPIB sogar eine Folge Ihrer Zurückhaltung?

5.5 Literatur

Jene zwölf Veröffentlichungen, die für die Zusammenstellung dieser Dokumentation besonders wichtig waren, wurden durch **Fettdruck** markiert. Mit drei Sternen (***) gekennzeichnete Texte sind im Internet abrufbar unter: www.ak-gesamtschule.de, einige von ihnen allerdings erst nach dem 30.11.2003.

ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbeck 1994 (Hier insbesondere die Seiten 337/338, 519 - 521, 527, 540/541).

ARBEITSKREIS GESAMTSCHULE e. V.: REFLEX – Gesamtschule in der Praxis – Beiträge zur Kritik der integrierten Gesamtschule – Jahrbuch des Arbeitskreises Gesamtschule e.V. – 1997 / 1998 / 1999 (Die Ausgabe für 1999 ist noch erhältlich, und zwar über die Geschäftsstelle des Arbeitskreises Gesamtschule e. V., Spiekeroogstraße 21, 45655 Recklinghausen, Fon/Fax: 02361/493175).

ARBEITSKREIS GESAMTSCHULE e. V.: „Elf Thesen zum Thema Gesamtschule“: Die „Vier Thesen“ von 1994, ergänzt um jene „Sieben weiteren Thesen“, die am 23.01.1995 Gegenstand der 1. Pressekonferenz des Arbeitskreises Gesamtschule e. V. waren. ***

ARBEITSKREIS GESAMTSCHULE e. V.: Eine Dokumentation zum Missverhältnis von Kosten und Nutzen an integrierten Gesamtschulen. In: REFLEX 1999, S. 4 -32. ***

ARBEITSKREIS GESAMTSCHULE e. V.: Eine Dokumentation zum Creaming-Effekt. In: REFLEX 1998, S. 60-65, und in: REFELX 1999; S. 23 -31. ***

BAUMERT, J./RÖDER, P. M./SANG, F./SCHMITZ, B.: **Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen**. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1986, S. 639 - 660.

BAUMERT, J./LEHMANN, R. u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997.

BAUMERT, J./KÖLLER, O.: **Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen?** In: „Pädagogik“ 6/1998, S. 12-18.

BAUMERT, J./KÖLLER, O./SCHNABEL, K.: Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus – eine ungehörige Fragestellung? In: Gewerkschaft, Erziehung und Wissenschaft

- (Hg.): Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerkes der GEW, 2000, Nr. 14, S. 28 - 68). – Der Vorstand der GEW hatte versucht, durch die von ihm in Auftrag gegebene Expertise eines Konstanzer Privat-Dozenten die BIJU-Befunde zur psychosozialen Entwicklung der Gesamtschüler in Frage zu stellen. Mit diesem Aufsatz weisen die drei Autoren den Versuch in scharfer Form und mit ausführlicher Begründung zurück und bezeichnen die Konstanzer Expertise als „*ein politisches Pamphlet*“.
- BAUMERT, u. a. (Hg.): PISA 2000. – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001 (hier: PISA 2000/1).
- BAUMERT, u. a. (Hg.): PISA 2000. – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002 (hier: PISA 2000/2).
- BAUMERT, u. a. (Hg.): PISA 2000. – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003 (hier: PISA 2000/3).
- BILDUNGSKOMMISSION DES DEUTSCHEN BILDUNGSRATES: Empfehlungen zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Hier: „Motive für und Einwände gegen die Gesamtschule“, Klett Stuttgart 1970, S. 299 - 308.
- BUHREN, C./RÖSNER, E.: Gesamtschule – eine Zwischenbilanz. Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 9, Weinheim/München 1996.
- CLEAVINGHAUS, C.: Gesamtschule als Hauptschulersatz/ Beiträge zu einer Diskussion. In: Schule heute 1/1990, S. 7 - 25.
- EDELSTEIN, W.: **Das „Projekt Schulleistung“ im Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft: berichtet für die Mitarbeiter.** In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1970, S. 517 - 529.
- FELTEN, M. (Hg.): Neue Mythen in der Pädagogik. Donauwörth 1999.
- FEND, H./SPECHT, W.: Zur Lage der leistungsschwächeren Schüler in unterschiedlichen Schulsystemen. In der Aufsatzsammlung „Hauptschule“, hrsg. von der Redaktion „be trifft: Erziehung“. Weinheim/Basel 1977, S. 27 - 55.
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich – Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982.
- FEND, H.: Determinanten von Schulleistungen: Wie wichtig sind die Lehrer?
In: „Erziehungswissenschaft“ 1/1984, S. 68-86.
- FEND, H.: Gestaltungsrichtungen des Bildungswesens auf der Grundlage der Erfahrungen der letzten 20 Jahre. (Helmut Fends berühmter Soester Vortrag, mit dem er zur Gesamtschule auf Distanz ging.) In: Begabung – Lernen – Schulqualität, Soester Symposium 1987, Soester Verlagskontor 1987 / auch in: „Schule heute“, 6-7/1987, S. 8-13.
- FONDERMANN, W.: „Haben Sie auch die richtige Methode gewählt?“ – Beobachtungen zur Situation von Lehrerinnen und Lehrern in nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. In: REFLEX 1998, S. 6 - 25. ***
- FONDERMANN, W.: Von der „Vergleichbarkeit“ des nicht Vergleichbaren / Beobachtungen und Überlegungen zum Nebeneinander der Oberstufen von Gymnasien und Gesamtschulen in NRW. In: REFLEX 1999, S. 100 - 106. ***
- FRIESECKE, G.: Die integrierte Gesamtschule im Wandel der Zeiten – Erfahrung oder Experiment? (Herausgegeben vom Hessischen Elternverein) Frankfurt, Febr. 1988 ***
- FÜHR, Chr.: **Bildungsreform unter dem Anspruch von Erziehungstheorie und Bildungsökonomie.** In: Schriftenreihe des Realschullehrerverbandes NRW, Nr. 11, 1976.
- GIESECKE, H.: Pädagogische Illusionen. Klett-Cotta, Stuttgart 1998.
- GRUEHN, S.: Vereinbarkeit kognitiver und nichtkognitiver Ziele im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1995, S.531 - 553.

- GÜTH, G.: Tote sprayen nicht. Elefanten Press Berlin 1999 (Der erste Gesamtschul-Krimi in Buchform, eine Milieu-Studie mit hoher Authentizität.).
- HANSEL, T. (Hg.): Hauptschule – Auslaufmodell oder Herausforderung? Centaurus Verlag Herbolzheim 2000.
- HANSEL, T. (Hg.): Schulprofil und Schulqualität. Centaurus Verlag Herbolzheim 2001.
- HELMKE, A.: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: „Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie“ 1/1988, S. 45 - 76.
- HENSEL, H.: Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule/ Eine pädagogische Streitschrift. Lichtenau und München 1995.
- HERZOG, R.: Politikum Gesamtschule – gleiche Leistungen für gleiche Berechtigungen. In: Politische Studien, München 1980, S. 21 - 25.
- HURRELMANN, K., u. a.: Die psychosozialen „Kosten“ verunsicherter Statuserwartungen im Jugendalter. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1988, S. 25.
- KEIM, W.: Fachleistungskurse an Gesamtschulen – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Wolfgang KEIM: Kursunterricht – Begründungen, Modelle, Erfahrungen. Darmstadt 1987, S.436-493.
- KÖLLER, O.: **Die Entwicklung der Schulleistungen und psychosozialer Merkmale während der Sekundarstufe.** In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.): Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU), 2. Bericht für die Schulen, 1996, S. 13-24.
- KÖLLER, O./BAUMERT, J./SCHNABEL, K.: **Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards.** In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/1999, S.385 - 422.
- KÖLLER, O./BAUMERT, J.: **Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I – Ihre Konsequenzen für die Mathematik-Leistungen und das mathematische Selbstkonzept der Begabung.** In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2/2001, S. 99 - 110.
- KÖLLER, O./BAUMERT, J.: Entwicklung schulischer Leistungen. In: R. OERTER und L. MONTADA (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 2002, S.756-786).
- KÖLLER, O./TRAUTWEIN, U.: Schulqualität und Schülerleistungen. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf Hessischen Gesamtschulen. Weinheim 2003 (Unser Kommentar: Beneidenswerte „Orchideen in der Bildungslandschaft“, aber eben nicht serientauglich!).
- KORNPROBST, H.: Wollen wir französische Verhältnisse? In: Realschule in Deutschland 1/1996, S. 14. ***
- KRAUS, J.: Spaßpädagogik / Sackgassen deutscher Schulpolitik. München 1998.
- LANDESELTERNRAT DER GESAMTSCHULEN IN NRW e. V.: Aufruf zu einer Erbsen-Sammel-Aktion im Sommer 1998, In: REFLEX 1999, S.128/129 (Die Erbsen sollten im neuen Schuljahr in mit „TIMSS-Schleifen“ verschnürten „BIJU-Säckchen“ am 16.09.1998 Frau Ministerin Behler und am 17.09.1998 dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin überreicht werden. Diese Aktion des Landeselternrates wurde unterstützt von der Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen NRW und der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e. V. – Der Aufruf hat tatsächlich an etlichen NRW-Gesamtschulen im Sommer 1998 über einen längeren Zeitraum ausgegangen.) ***
- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG/INSTITUT FÜR DIE PÄDAGOGIK DER NATURWISSENSCHAFTEN (Hg.): Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU), 1. Bericht für die Schulen, 1994.

- MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Hg.): *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)*, 2. Bericht für die Schulen, 1996.
- MENZYK, H.: Die Ausbreitung der integrierten Gesamtschule in NRW, dargestellt anhand der Übergänge aus dem 4. Jahrgang der Grundschule in die weiterführenden Schulen (eine Grafik). REFLEX 1999, S. 25. ***
- MENZYK, H.: Die Entwicklung der Recklinghäuser integrierten Gesamtschulen im Umfeld der übrigen Schulformen (eine Grafik). REFLEX 1999, S. 26. ***
- NEUMANN, D.: Zur Diskussion um die Hauptschule. In: „Pädagogische Welt“ 5/1994, S. 232-237 (Eine Auseinandersetzung mit dem dynamischen Begabungsbegriff von Heinrich Roth).
- NEUMANN, D.: Falsche Ansichten über das Lernen? Reformgrundsätze auf dem Prüfstand. In: „Pädagogische Welt“ 6/1996, S. 274 - 281 und 255 (Eine Auseinandersetzung mit den Theorien von Heinz Heckhausen).
- NEUMANN, D.: „Begabung und Lernen“ – Bildungsreformgrundsätze auf dem Prüfstand. In: REFLEX 1999, S. 114 - 121 (Vortrag auf einer Tagung des Arbeitskreises Gesamtschule e. V. 1997 in Köln) ***
- NICKLIS, W. S.: Gesamtschule als pädagogische Fehlkonstruktion – Systematik erfahrungsbegründeter Einwände. 1974, in: Harald LUDWIG (Hg.): *Gesamtschule in der Diskussion*, Bad Heilbrunn 1981.
- RADEMACHER, N. In: taz vom 02.12.1997: Studie stellt Gesamtschule kein gutes Zeugnis aus – Max-Planck-Institut verglich Schultypen in Berlin und NRW. Gesamtschule hat viele Defizite. In: REFLEX 1998, S.45 (Erster Bericht über BIJU-Befunde, nach einem Vortrag von K.-U. Schnabel in Berlin) ***
- REITER, P.: Notenmobbing an der Gesamtschule. In: *Nordrhein-Westfälische Lehrer-Zeitung* vom 20. Januar 2000, S. 2.
- REITER, P.: Gesamtschule – die Quadratur des Kreises. In: REFLEX 1999, S. 60 f. ***
- RIEKMANN, J.: Zur Situation der integrierten Gesamtschulen in Hamburg. In: "Profil" 11/1996, S. 25 - 28 (Ein internes Gutachten von 1990, für die Kultusenatorin) ***
- ROEDER, P. M./SCHÜMER, G.: Hauptschullehrer urteilen über das Sitzenbleiben: Bericht aus einem Berliner Forschungsprojekt. In: *Westermanns pädagogische Beiträge* 4/1987, S. 20 - 25.
- ROEDER, P. M./SANG, F.: **Über die institutionelle Verarbeitung von Leistungsunterschieden.** In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 2/1991, S. 159 - 170.
- ROEDER, P. M.: **Anmerkungen zum Entwurf eines Schulgesetzes für Sachsen-Anhalt** (Ein nicht veröffentlichtes kritisches Gutachten aus dem Jahre 1995) ***
- ROEDER, P. M.: **Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit: Literaturüberblick über den Einfluss der Grundschulzeit auf die Entwicklung in der Sekundarschule.** In: WEINERT, F. E./HELMKE, A.: *Entwicklung im Grundschulalter.* BELTZ 1997, S. 159 - 170.
- ROEDER, P. M.: **Binnendifferenzierung im Schulalltag: Sichtweisen von Berliner Gesamtschullehrern.** In: *Pädagogik* 12/1997, S. 12 - 15.
- ROEDER, P. M.: **Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern.** In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2/1997, S. 241 - 259.
- SCHNABEL, K.-U.: Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen in den alten und neuen Bundesländern. In: *Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft (Hg.): Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft*, München 1994, S.584 -589.

- SCHNABEL, K.-U.: Zur Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland. In: Gesamtbetriebsrat der Max-Planck-Gesellschaft (Hg.): Ausländerfeindlichkeit, Rechtsradikalismus, Gewalt. Texte und Materialien. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, 1994, S.66-87.
- SCHWARZER, R.: Bezugsgruppeneffekte in schulischen Umwelten. In: Zeitschrift für empirische Pädagogik 3/1979, S. 153 - 166.
- SPRENGER, U.: Vier Thesen zum Thema Gesamtschule / Ein Erfahrungsbericht. In: "neue deutsche schule" 14/1994, S. 13 - 20. ***
- SPRENGER, U.: Lese- und Wiederfinde-Hilfe zu BIJU 1996 (Ein Register) ***
- SPRENGER, U.: Lese- und Wiederfinde-Hilfe zu TIMSS II 1997 (Ein Register). ***
- SPRENGER, U.: Ein Dokumentation zu dem Thema: Wie Kinder mit Lernproblemen die integrierte Gesamtschule erleben. In: „Realschule in Deutschland“ 5/1997, S. 15-18, und in REFLEX 1998, S. 68 - 73. ***
- SPRENGER, U.: Offene Fragen zum Thema Gesamtschule – für die zuständigen Behörden und Fachwissenschaften, 1997 (25 Fragen, die wissenschaftliche und die bildungspolitische Reflexion der Praxis von Gesamtschulen betreffend) ***
- SPRENGER, U.: Warum ich meine Kinder heute nicht mehr auf eine integrierte Gesamtschule schicken würde. In: Michael FELTEN: Neue Mythen in der Pädagogik. Donauwörth 1999, S. 163-169.
- SPRENGER, U.: Vom Hoffnungsträger zum Sorgenfall – Ergebnisse des Forschungsprojektes BIJU. In: „Profil“ April 2000, S. 18-23. ***
- SPRENGER, U.: Thesen zur Differenzierung in den 5. und 6. Jahrgängen, die Verhältnisse in Deutschland betreffend. In: „Realschule in Deutschland“, Juni 2001. ***
- SPRENGER, U.: Die integrierte Gesamtschule – ein nicht zu haltendes Versprechen. In: Toni HANSEL (Hg.): Schulprofil- und Schulqualität, Centaurus Verlag, Herbolzheim 2001, S. 162 - 195.
- SPRENGER, U.: Die Nase der Cleopatra ... In: LUDWIG, C./MANNES, A. L. (Hg.): Mit der Spaßgesellschaft in den Bildungsnotstand, Leibniz Verlag, St. Goar, erscheint im Sommer 2003.
- SPRENGER, U.: Gesamtschule in Deutschland – ein nicht zu haltendes Versprechen / Thesen Texte – Dokumente. In Vorbereitung, erscheint 2004.
- STEFFENS, U.: „Michaela“ – Wie Schüler mit Lernproblemen ihre Gesamtschule erleben. In: „Die Deutsche Schule“ 2/84, S. 134-157.
- TRESSSELT, P.: Gesamtschule unter veränderten Rahmenbedingungen. In: Schule heute 2/95, S. 21/22 (Erfahrungsbericht eines Schulleiters).
- UHL, S.: Die Pädagogik der Grünen. München 1990.
- UHL, S.: Die Pläne der Grünen zur Reform des Schulunterrichts / Programm und Erfolgsaussichten. In: „Gymnasium in Niedersachsen“ 4/5 1993, S. 83 - 90.
- WAGNER, J.W.L.: Soziale Vergleiche und Selbsteinschätzungen (ein Literatur-Überblick), Münster 1999.
- WAGNER, J.W.L.: Bezugsgruppeneffekte und soziale Vergleiche – eine empirische Studie. Landau 2000.
- WEINERT, F. E.: Vom statischen zum dynamischen zum statischen Begabungsbegriff? Die Kontroverse um den Begabungsbegriff Heinrich Roths im Lichte neuer Forschungsergebnisse. In: Die Deutsche Schule 5/1984, S. 353 - 365.
- WEINERT, F. E.: Begabung und Lernen: Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede, Festvortrag anlässlich der Hauptversammlung der Max-Planck-Gesellschaft 1999. In:

- Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft , München 1999, S. 35 - 48 (Eine Korrektur des „dynamischen Begabungsbegriffs“ Heinrich Roths von 1969).
- WEISS, V.: Leistungsstufen der Begabung und dreigliedriges Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 7/1993a, S. 171-183 und 197-200.
- WEISS, V.: Die IQ-Falle / Intelligenz, Sozialstruktur und Politik. Graz 2000.
- WESTFÄLISCHE-LIPPISCHE DIREKTORENVEREINIGUNG: Fremdkorrektur Abitur 1999/ Erfahrungen und Probleme / Anhang zum Protokoll der Jahrestagung am 22.10.1999, S.61-63. (Zusammenfassung der Ergebnisse einer Umfrage auf der Grundlage von 162 bearbeiteten Fragebögen zur Zweitkorrektur im 3. Abiturfach, mit Angaben über Bewertungsunterschiede zwischen Gymnasien und Gesamtschulen) ***
- WOLLENWEBER, H.: Gegen illusionäre Konzepte, für eine leistungsorientierte und zukunfts-fähige Schule. In: Pädagogische Rundschau 2/1999.
- WOTTAWA, H.: Die Leistungsfähigkeit der NRW-Gesamtschulen – eine kritische Betrachtung der empirischen Ergebnisse. In: „Bildung und Erziehung“ 3/1980, S. 239-251.
- WOTTAWA, H.: Die Kunst der manipulativen Berichtlegung in der Evaluationsforschung. In: „Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie“ 1/1981, S. 45-60 (Eine Kritik an der Darstellung von Ergebnissen aus der wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs von 1979).
- WOTTAWA, H.: Gesamtschule, was sie uns wirklich bringt. Düsseldorf 1982.
- ZEIHER, Helga: Gymnasiallehrer und Reformen: Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule und Unterricht. Veröffentlichungen aus dem Projekt Schulleistung, Bd.1, Ernst Klett Verlag Stuttgart 1973.